LC
370
.R4
v.1

Dr. A. Reukauf.
Evangelischer
Religionsunterricht.

Grundlegung I.
(Didaktik)

Leipzig.
Verlag von Ernst Wunderlich
1900.

Philosofy
General works
Religion
Library
Concordia Teachers' College
River Forest, Illinois.
Sociology
Philology
History
Literature
Class
Book
Fine arts
Natural science
Useful arts

Evangelischer Religionsunterricht,

Grundlegung und Präparationen.

Unter Mitwirkung

von

Rektor **G. Bauer** in Erfurt, Seminarlehrer **W. Bittorf** in Hildburghausen, Rektor **G. Döll** in Camburg, Rektor **G. Gille** in Staßfurt, Bürgerschullehrer **J. Hofmann** in Hildburghausen, Rektor **H. Winzer** in Neustadt a. O.

herausgegeben

von

Dr. A. Reukauf und **E. Heyn**
Seminar-Oberlehrer in Hildburghausen. Oberlehrer der h. Mädchenschule in Erfurt.

Leipzig,
Verlag von Ernst Wunderlich.
1900.

Evangelischer Religionsunterricht
Grundlegung für Lehrplan und Methode,
herausgegeben von
Dr. **A. Reukauf.**

Teil I.

1. Band
des Gesamtwerks:

Grundlegung
für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe

oder

Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule

von

Dr. A. Reukauf.

Preis M. 1.60; gut geb. M. 2.—.

Library
Concordia Teachers College
RIVER FOREST, ILL.

Leipzig,
Verlag von Ernst Wunderlich.
1900.

Alle Rechte vorbehalten.

LC370.R4 v.1

Dem Andenken

an seinen lieben Vater

Georg Friedrich Reukauf,

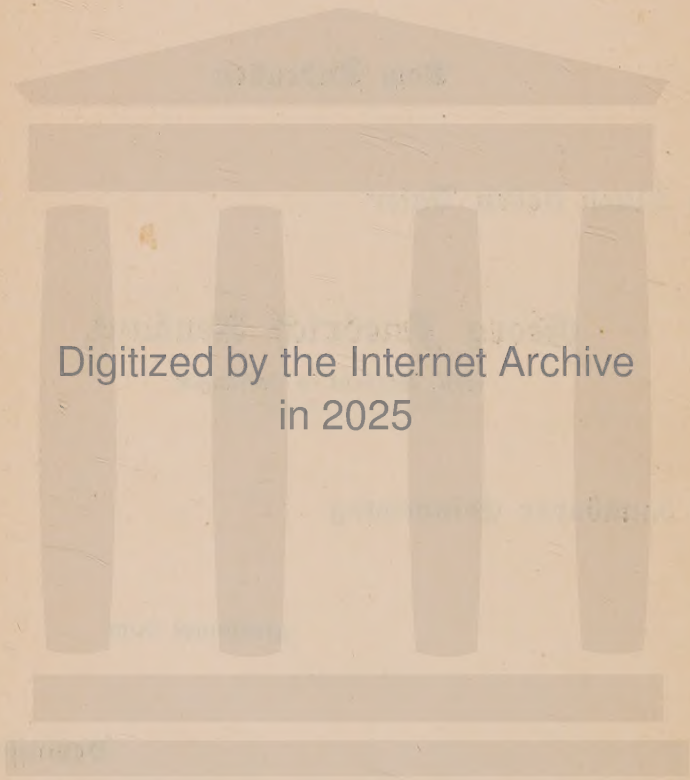
weil. Rendant in Salzungen

in dankbarer Erinnerung

gewidmet vom

Verfasser.

*



Digitized by the Internet Archive
in 2025

https://archive.org/details/bwb_YO-CAL-361

Inhalts-Verzeichnis.

Seite.

Vorwort . . . . . I—XI.
Einleitung . . . . . 1— 13

I. Grundlegende Betrachtung über die Auswahl der Stoffe 13— 65
A. Der geschichtliche Stoff . . . . . 28— 57
1. Die alttestamentlichen Stoffe . . . . . 29— 44
2. Das Leben Jesu. . . . . 44— 63
3. Die Geschichte der Apostelzeit und die Geschichte der christlichen Kirche . . . . . 53— 57
B. Der lehrhafte und der erbauliche Stoff . . . . . 57— 65

II. Grundlegende Betrachtung über die Anordnung der geschichtlichen Stoffe und die Eingliederung der übrigen 66—164
A. Das Prinzip der konzentrischen Kreise . . . . . 66— 75
B. Die sittlichen und religiösen Entwicklungsstufen in der Gesamtentwicklung . . . . . 75—103
C. Der Lehrplanaufbau nach kulturhistorischen Stufen . . . 103—123
D. Der Lehrplanaufbau unter Berücksichtigung der Forderungen der Praxis . . . . . 123—148
E. Die Eingliederung und Angliederung des übrigen Stoffs, insbesondere des Katechismusstoffs . . . . . 148—164
Schlußwort . . . . . 165—166

Vorwort.

In seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik forderte Ziller „Die Vorbereitung des Lehrers sollte bei weitem mehr als gegenwärtig geschieht, durch wissenschaftliche Methodenbücher und pädagogische Bearbeitungen des Lehrstoffs unterstützt sein."

Es scheint so, als ob Zillers Forderung wenigstens hinsichtlich ihres zweiten Teils vollkommen erfüllt sei. Legt doch fast jeder Lehrer seinem Unterricht, speziell auch seinem Religionsunterricht, ein bestimmtes methodisches Werk zu Grunde. Ja, es scheint fast, als ob wir auf dem Gebiete des Religionsunterrichts überhaupt an Litteratur des Guten zu viel hätten. Welche Unzahl von Werken giebt es da, Lehrpläne für ein- und mehrklassige Schulen, methodische Handbücher, „Handreichungen" oder „Leitfäden" für den biblischen Geschichtsunterricht in Unter-, Mittel- und Oberstufe, eigentliche Präparationen oder kurze Anweisungen, Leitfäden für den Katechismusunterricht, sogar in der neuesten Zeit Handbücher zur Behandlung der Kirchenlieder, der „christlichen Haustafel Luthers" u. s. w. — Es ist auch kein Wunder, daß die Litteratur gerade in unserem Fache so reich ist. Einmal ist es das Hauptfach für die Bildung der Gesinnung von jeher gewesen, wie verschieden auch die Wege waren, auf denen man die religiössittliche Bildung der Jugend angestrebt hat. Ferner ist es dasjenige Unterichtsfach, das nicht bloß den Lehrer, sondern auch den Geistlichen interessiert, mit dem sich der Geistliche, auch wenn er mit dem eigentlichen Schulunterricht nichts zu thun hat, im Konfirmandenunterricht vertraut zu machen hat, und das auch viele aus dem geistlichen Stand in den Lehrstand übergetretene Theologen als ihr Lieblingsfach pflegen.

Überblickt man aber die reiche, ja überreiche Litteratur mit kritischem Blick, so kann es einem nicht lange verborgen bleiben, daß vieles von dem, was sich als praktisch anpreist, rein handwerksmäßiges Fabrikat ist, daß vieles zwar aus der Praxis herausgewachsen ist, aber nicht aus einer solchen, die sich von Anbeginn her von der Theorie hat beraten lassen. Vorteilhaft unterscheiden sich von dieser Dutzendware vor allem diejenigen

Werke, die von Hauptvertretern der Zillerschen Schule verfaßt worden sind. Jeder mit der Litteratur des Religionsunterrichts einigermaßen Vertraute weiß, welches Ansehen unter den neueren methodischen Werken die Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments von Staude und diejenigen zum Leben Jesu und der Apostelgeschichte von Thrändorf genießen. Leider ist aber im Anschluß an diese Hauptwerke eine Reihe von Hilfsbüchern entstanden, die bloß die äußern Formen, die Einteilung nach Formalstufen mit jenen gemein haben, ohne daß ein tieferes Verständnis für die psychologische Methode in ihnen zu finden ist. Daran liegt es wohl auch vor allem, daß die neuen reformatorischen Gedanken auf dem Gebiete des Religionsunterichts, wie sie besonders von der Zillerschen Schule vertreten worden sind, in ihrer Verbreitung da und dort rein äußerlich aufgenommen werden.

Dazu kommt ein zweiter Grund. Die Präparationen werden leider in vielen Fällen durchaus nicht im Sinne ihrer Verfasser verwendet. Der eine glaubt genug gethan zu haben, wenn er sich mit dem Stoff der betreffenden biblischen Geschichten vertraut gemacht und die im Präparationswerk angegebenen Abschnitte und Überschriften einmal durchgelesen hat, wie auch die religiöse oder ethische Wahrheit, die er auf der Abstraktionsstufe gewinnen will. Er wirft eben bloß einen Blick in das Präparationswerk, verläßt sich im übrigen auf sein praktisches Geschick und wird leider vielfach von diesem verlassen. — Der andere gewissenhaftere liest aufmerksam die gedruckte Präparation durch, sucht sie Abschnitt für Abschnitt, Stufe für Stufe sich einzuprägen, aber er klebt zu sehr am Buchstaben, hat die tieferen psychologischen Gesetze des Aufbaues noch nicht erfaßt. Was ist die Folge? Da er sich naturgemäß gar nicht alles einprägen kann, was im Buch steht, so sucht er sich damit zu helfen, daß er das Präparationswerk mit hinein in den Unterricht nimmt, und wenn er vielleicht auch nicht, wie es wohl auch oft vorkommt, direkt aus dem Buche doziert, so sieht er sich doch immer wieder veranlaßt, darin nachzuschlagen, ob er nicht einen Gedanken der ethischen Vertiefung vergessen, ob er auch die Gedanken der 5. Stufe recht verwandt hat. Er vergißt ganz, dem Stoff eine „lokale Färbung" zu geben, an die Apperzeptionshilfen aus der den Schüler umgebenden Welt anzuknüpfen. — Das freilich ist echte Schablonenarbeit, und es ist augenscheinlich, was für Früchte sie zeitigen muß. Nur zu bald merken es die Schüler, daß dem Lehrer selbst das „geistige Band" fehlt, um die Teile des Unterrichts zu verknüpfen. Die Frische des Unterrichts geht unter der schematischen, formalistischen Bearbeitung verloren. Nicht der Lehrer spricht zu den Kindern, sondern das gedruckte Präparationsbuch. Mit der persönlichen Durchdringung des Stoffs verliert aber der Religionsunterricht den Charakter des Gemüt und Willen bildenden, erziehenden Unterrichts. Leider verfallen gerade gewissenhafte jüngere Lehrer und Lehrerinnen nur zu leicht in diesen Fehler.

Ist es ein Wunder, wenn Kreisschulinspektoren und Schulräte, die in der „alten Methode" ergraut sind, die mangelhaften Erfolge jener Lehrer auf Rechnung der „neuen Methode" setzen, wenn sie die Theorie für die oberflächliche Arbeit der einen, für die schablonenhafte der andern verantwortlich machen? Ist aber die psychologische Methode daran schuld, wenn die Lehrer der Praxis sie unpsychologisch benutzen? Auch die besten Präparationswerke werden demjenigen nichts nützen können, der sich nicht zuvor eingehend mit der Methodik des besonderen Fachs bekannt gemacht hat. Nur der wird die Werke von Thrändorf und Staude recht benutzen können, der zuvor die Methodik des Religionsunterrichts nach Zillerschen Schriften, etwa nach Zillers ‚Allgemeiner Pädagogik', Reins ‚Schuljahren', Thrändorfs ‚Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode' eingehend studiert hat. Leider wird dies nicht von allen gethan, die die Präparationswerke benutzen; und so kommt es, daß sie am Buchstaben der Präparationeu haften, ohne in den Geist einzudringen.

Nun ist aber zudem die Methodik des Religionsunterrichts gerade der Zillerschen Schule mitbedingt durch die Frage nach Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe. Die Verbindung der lehrhaften und erbaulichen Stoffe mit den geschichtlichen, wie sie eine Hauptforderung der Zillerschen Schule ist, bedingt eine Umgestaltung der hergebrachten Lehrpläne. Somit wird derjenige, der sich mit den Fragen der Methodik beschäftigt, notwendig weitergeführt zu den eng damit in Verbindung stehenden Fragen des Lehrplanaufbaues.

Der Lehrer der Praxis wird sich nun vielleicht hinter das Bollwerk des vorgeschriebenen Lehrplans verschanzen und entgegnen: „Alle Lehrplanbetrachtungen sind überflüssig, ich muß mich nach den Vorschriften des offiziellen Lehrplans richten." Aber erstlich wird ein offizieller Lehrplan gerade auf unserm Gebiet, wo auch der geringste Druck den Segen des Unterrichts beeinträchtigen kann, nur dann wahren Wert haben, wenn er die Stoffverteilung nur in großen Zügen angiebt. Auch die speziell für Preußen geltenden „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 dürften noch einen ziemlich ausreichenden Spielraum für die Lehrplanordnung im einzelnen. gewähren, wenn sie auch in mancher Hinsicht verbesserungsbedürftig sind Ferner wird eine duldsame Behörde einem religiös gesinnten Lehrer, der seine Anschauungen zu begründen weiß, auch die Freiheit der Bewegung in den gegebenen Grenzen gewähren und ihn nicht noch durch Einzelbestimmungen einschränken. Ja es sind mir Fälle bekannt, daß preußische Behörden Lehrpläne genehmigt haben, die in einzelnen Punkten bedeutende Abweichungen von den Lehrplanbestimmungen enthielten. Endlich ist es gerade auf diesem Gebiete Pflicht des Lehrers zu bedenken, was er vollbringt, die Gefühle des eigenen Herzens, oder vielmehr seine ethischen und religiösen Grundüberzeugungen, sowie die psychologischen Erkenntnisse die er sich erworben hat, um Rat zu fragen und, falls seine Überlegungen

ihm einen anderen Weg der religiösen Jugendunterweisung als rätlich erscheinen lassen, seine Ansicht auch zu vertreten. Nicht eines jeden Sache ist es, reformatorisch auf diesem Gebiet einzugreifen, aber bloß dadurch, daß Reformatoren aus unserer Mitte hervorgehen, bloß dadurch werden wir vorwärts kommen, denn auch die Behörde ist verpflichtet, die Gedanken, die die Lehrerwelt beschäftigen, prüfend zu durchdenken und, je nachdem es ihr gebotene Zeit erscheint, der Verwirklichung dieser Gedanken näher zu treten.

Ferner könnte sich der Lehrer der Praxis nicht in Differenzen bringen wollen mit einer andern Macht, die ebenfalls ein gebietendes Wort auf unserm Gebiet mitzusprechen hat, mit der Kirche. Sie vertritt naturgemäß noch mehr, als die leitende Schulbehörde, den konservativen Standpunkt. Es hat Zeiten gegeben, wo sie eine gesunde Entwicklung des Religionsunterrichts beeinträchtigte und den Hauptwert auf Mitteilung gewisser religiöser Kenntnisse legte, doch hoffen wir zuversichtlich: die Zeit des geistlichen Memoriermaterialismus geht zu Ende, die Zeit, da der Geistliche im Konfirmandenunterricht besonders eine wortgetreue Wiedergabe des gesamten Katechismusstoffs, einiger hundert Bibelsprüche, einiger Dutzend Gesangbuchsverse und ebenso die gedächtnismäßige Beherrschung einer großen Anzahl biblischer Geschichten als den Beweis ansah, daß die Schule ihre Pflicht gethan habe.

Es ist somit notwendig, daß jeder Lehrer sich bemüht, einen auf festen Grundlagen sich aufbauenden Lehrplan für seine Schule zu entwerfen, oder daß er wenigstens an den Beratungen seines Lehrerkollegiums über einen solchen Plan selbständig mitwirkt. Nun könnte aber der Lehrer der Praxis mancherlei entgegnen, vor allem dies, daß er dazu zu wenig Zeit habe, daß es ferner sehr schwer sei, eine festgegründete Lehrplanüberzeugung zu gewinnen. Eben da die Litteratur des Religionsunterrichts so groß ist und man sich doch nicht von vornherein auf einen bestimmten Standpunkt, etwa den der Zillerschen Schule, festlegen will, so gibt es vielerlei zu prüfen. Es dürfte aber schon dem ältern Lehrer schwer sein, einen Überblick über mancherlei Einzelheiten zu gewinnen. Versucht er es, die von den verschiedensten Seiten gemachten Vorschläge für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe abzuwägen, so verirrt er sich leicht in ein Labyrinth von Behauptungen und Gegenbehauptungen, von Vorschlägen und Gegenvorschlägen. Der junge, eben aus dem Seminar entlassene Lehrer aber wird ganz ratlos diesem Knäuel von Fragen gegenüber sein. So erscheint es angezeigt, den jungen Leuten einen Führer an die Hand zu geben, der sie aus diesem Labyrinth errettet, der ihren Blick auf die Hauptfragen lenkt. Ja auch der ältere Lehrer wird für ein Werk dankbar sein, welches die Betrachtungen über das Ganze des Religionsunterrichts in geordneter Folge darbietet. Versuchen wir einmal kurz darauf hinzuweisen, welche Fragen einer Erörterung bedürfen:

Die Zeit ist überwunden, in welcher man die Volksschule lediglich als

eine Lernschule ansah und nur den Gesichtspunkt der Brauchbarkeit des Gelernten im spätern Leben als maßgebend für die Auswahl der Unterrichtsstoffe gelten ließ. Gewiß muß auch heutzutage manches um seiner späteren Brauchbarkeit im praktischen Leben gelernt werden, die Volksschule ist eben in ihren oberen Klassen zugleich Berufsschule für die unteren Klassen des Volks. Hauptsächlich aber, und für die unteren Jahrgänge ausschließlich, ist sie Erziehungsschule für alle Stände des Volks, sollte es wenigstens werden. Das Strebeziel für die Erziehung aber ist Willensbildung, dies ist daher auch das Ziel für den Unterricht in der Volksschule, wie für jeden „erziehenden Unterricht", genauer für unsere evangelischen Volksschulen: Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters auf den Grundlagen des evangelischen Christentums.

Der Religionsunterricht im besonderen sucht nun dies Ziel zu erreichen, indem er den Schüler einen „idealen Umgang" mit sittlichen und religiösen Persönlichkeiten der Geschichte genießen läßt. Der Lehrer muß sich dabei bewußt sein, daß der „Gesinnungsunterricht nicht das ist, was als Katechismusunterricht in ungezählten Schulen heute noch in Uebung, was als Moralunterricht gefordert und vertreten wird. Er erhebt sich aus unmittelbaren, ursprünglicheu Gemütserfahrungen; abgezogener, ungeschichtlicher, unpsychologischer Unterweisung ist er durchaus abhold. — Er verträgt sich ferner nicht mit ‚autoritativer' Aufnötigung der religiösen, der ethischen Wahrheit. Er besteht in dieser Hinsicht fest auf dem Grundsatz: Was den Zögling leiten soll in Streben und Leben, das muß er selbst auf seine Vortrefflichkeit geprüft, dem muß er sich aus eigener Ueberzeugung und freier Wahl ergeben und angeschlossen haben. — Der Gesinnungsunterricht lehnt weiter ab alle religiöse und ethische Bildung durch Gemütsbewegungen. Er sucht darum den Zögling zu klaren, wohl begründeten religiösen und sittlichen Ueberzeugungen zu bringen. — Der Gesinnungsunterricht weist endlich zurück die Beiseitesetzung, die Verleugnung der Individualität nach ihrer religiösen, ethischen Bestimmtheit. Er ist der Gegner wie jeglicher abstrakt-ungeschichtlichen, so auch aller von der religiösen Artung, der ethischen Ausprägung des Zöglings absehenden Ueberhauptunterweisung desselben in Glaube und Sittlichkeit."[1])

Auf dem Boden dieser Grundsätze müssen sich alle diejenigen zusammenfinden, denen die Charakterbildung des Zöglings als oberster Leitstern ihrer ganzen Unterrichtsthätigkeit gilt. Nur in einem Punkte dürften diese Grundsätze eine Modifikation zu erfahren haben, insofern nämlich zwar nicht durch Gemütsbewegungen feste religiöse und sittliche Überzeugungen begründet werden können, aber doch das erbauliche Moment im Gesinnungsunterricht nicht fehlen darf.

Als Kernpunkt der gegebenen Grundsätze ist hervorzuheben, daß der

[1]) Zillig in Reins Handbuch der Pädagogik II, Art. ~~831~~. „Gesinnungsunterricht." 8/8

„ideale Umgang", der anschauliche Geschichtsunterricht das Rückgrat des gesamten Religionsunterrichts bilden muß. Wie beim wirklichen Umgang des Zöglings mit den Personen seiner Umgebung sittliche Gefühle sich regen und allmählich zu sittlichen Urteilen und Maximen sich festigen, so und nicht anders soll es auch im biblischen Geschichtsunterricht geschehen. Von den Personen der Geschichte muß der Schüler dann den Blick auf sich selbst zurücklenken lernen, er muß nach dem bekannten Wort Herbarts „sich selbst finden, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse."

Setzen wir diese psychologischen, grundlegenden Betrachtungen als bekannt und anerkannt voraus, so fragt sich weiter: Welche Stoffe entsprechen den Anforderungen, daß sie einen religiös- und sittlichbildenden Umgang des Schülers ermöglichen? Im allgemeinen ist man ja auch hier einig: Es sind die idealen Persönlichkeiten aus der biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testaments, dazu einzelne aus der Geschichte der christlichen Kirche, an deren Vorbild der Charakter des Zöglings sich bilden soll. Sieht man aber genauer zu, so findet man doch schon in der Auswahl der geschichtlichen Persönlichkeiten sehr verschiedene Ansichten. In der neuesten Zeit ist besonders die Bedeutung der alttestamentlichen Geschichte vielfach, auch von wahrhaft religiös gesinnten Männern, angefochten werden. Ebenso wichtig ist der Streit, ob die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten sofort bei der Aufnahme des Kindes in die Schule einsetzen soll, oder ob ein halbjähriger, ganzjähriger oder mehrjähriger Vorkursus eintreten soll, welche Stoffe hierfür die geeignetsten sind, ob Märchen oder Kunstfabeln, Robinson u. s. w., oder ob man sich bloß mit Erbauungsstunden begnügen kann. Ferner ist eine Hauptfrage, ob der gesamte biblische Stoff ein- oder mehrmals durchlaufen werden soll, ob die „konzentrischen Kreise" ihre Berechtigung haben oder die Kulturstufentheorie, oder ob vielleicht noch andere Prinzipien maßgebend sein müssen. Ähnlich ist es mit dem systematischen und erbaulichen Stoff. Es fragt sich, ob Luthers Katechismus noch als kurze Zusammenfassung der sittlichen Maximen und religiösen Grundanschauungen des evangelischen Christentums genügt, es fragt sich weiter, ob der Katechismusstoff in einem selbständigen Lehrgang abgetrennt vom biblischen Geschichtsunterricht behandelt oder in diesen eingegliedert werden soll; und hat man sich für letzteres entschieden, so fragt es sich, wie die Katechismusstücke, sowie die Kirchenlieder, Bibelsprüche u. s. w. an den geschichtlichen Stoff anzugliedern sind, ob eine Angliederung an einzelne methodische Einheiten genügt, ob sie gruppenweise zu gliedern sind, ob eine zusammenfassende Behandlung auf der Oberstufe als wünschenswert oder sogar als nötig erscheint. — In allen diesen Punkten herrschen sehr weit gehende Meinungsverschiedenheiten.

Meine „Grundlegung", der erste Teil des Gesamtwerkes, will es versuchen, alle diese Fragen einer grundlegenden Betrachtung zu

unterwerfen. Naturgemäß wird einzelnes ausführlicher zur Sprache gebracht werden müssen, dasjenige nämlich, wo die meisten Meinungsverschiedenheiten vorliegen; bei anderen muß auf Spezialwerke aus der großen Litteratur unsres Faches verwiesen werden. Im allgemeinen hoffe ich aber, dem Lehrer der Praxis ein klares Bild von dem gegenwärtigen Stand der Sache entwerfen zu können. Es ist selbstverständlich, daß die Beurteilung andrer nur von einem festumschriebenen Standpunkt aus geschehen kann, daß ich daher auch mit eignen Vorschlägen über Gestaltung des ganzen Unterrichts hervortreten werde. Dabei möchte ich kurz darauf hinweisen, daß ich mich bei diesen Vorschlägen eins weiß mit meinem lieben Freunde und Mitherausgeber Heyn, dem ich gleichzeitig hier für manche beim Lesen der Correctur erteilten Ratschläge meinen Dank ausspreche.

Als zweiter Teil der Grundlegung soll demnächst auch eine Behandlung des Unterrichtsverfahrens im Religionsunterricht, eine Methodik des Religionsunterrichts, folgen. Es soll entwickelt werden, in welcher Weise die Formalstufen auf unserm besondern Gebiet angewendet werden müssen, und wie insbesondere ihre Ausgestaltung auf den verschiedenen Stufen des Volksschulunterrichts verschieden ist.

Nun könnte man sagen, mit dem Entwurf einer Didaktik und Methodik des Religiorsunterrichts seien die Bedürfnisse der Praxis völlig gedeckt. Ein Lehrer, der die genügende Vorbildung auf dem Seminar empfangen hat, der sich außerdem mit Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts eingehend befaßt hat, muß im stande sein, den im Lehrplan vorgeschriebenen Stoff regelrecht zu „präparieren", d. h. derartig nach den bekannten psychologischen Apperzeptions- und Abstraktionsgesetzen zu ordnen und zu bearbeiten, daß er mit Interesse vom Schüler aufgenommen wird und in diesem das wirkt, was er wirken soll. — Das berührt sich mit dem, was von Sallwürk in einer Besprechung des 6. Heftes aus dem Jenenser Pädagogischen Universitätsseminar ausspricht.[1]) Er sagt da: „Die sachliche Vorbereitung darf dem Lehrer nicht erspart werden; für die formale muß auch, wer mit dem Verfasser dieser Zeilen die strenge Einhaltung fester didaktischer Gliederung verlangt, dem Lehrer alle mögliche Freiheit wünschen. Gerade diese Präparationen[2]), die innerhalb der Seminarmauern ganz an ihrem Platze sind, wirken auf diejenigen, welche von einer geregelten Didaktik nichts wissen wollen, abschreckend und ziehen dem geordneten didaktischen Verfahren den Vorwurf des Mechanismus zu." — Es ist gewiß richtig, daß man angesichts der Menge von Präparationswerken, die oft zum Teil ganz fabrikmäßig entstanden sind und oft bloß das Gewand Herbartscher Psychologie und Zillerscher Formalstufentheorie tragen, aber nicht von ihrem Geist beseelt sind, gleich

[1]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 23. Jahrgang, 1896. Vom Büchertisch Nr. 5.

[2]) Es ist die Rede von den bekannten „Präparationen zu den Thüringer Sagen", von Göpfert.

dem Verfasser jener Besprechung, den Eindruck bekommt, „daß mit diesen Arbeiten des Guten schon lange viel zu viel geschehen ist.“ Gewiß müssen auch solche Präparationsfabrikate dem praktischen Lehrer den Vorwurf des „Mechanismus“ abnötigen und werden ihn leicht zu einem Feind der ganzen Theorie machen, aber soviel erscheint uns andererseits doch auch ausgemacht: Gute Präparationen sind nicht bloß „innerhalb der Seminarmauern“ als Vorbild am Platze, sondern der jüngere Lehrer hat sie in den ersten Jahren seiner Praxis dringend nötig. Eine eingehende Betrachtung ergiebt nämlich, daß zu einem einheitlichen, das Ganze überschauenden und wahrhaft Gesinnung bildenden Religionsunterricht mehr gehört, als der einzelne, vor allem der kaum dem Seminar entwachsene Lehrer leisten kann, und daß somit ausführliche Präparationen für ihn ein wichtiges Hilfsmittel werden können.

Hat nämlich der Lehrer feste Überzeugungen über die Gestaltung des Lehrplans, die Verteilung des Stoffs auf die einzelnen Jahrgänge, die Ein- und Angliederung des systematischen Stoffs gewonnen, wobei er außerdem noch die Verknüpfung mit anderen Unterrichtszweigen in Betracht ziehen muß, so gilt es doch noch, eine Reihe besonderer Betrachtungen anzustellen, ehe die einzelne Präparation klar vor seinem geistigen Augen vollendet dasteht. Er muß feststellen, was er an bekanntem Stoff voraussetzen kann, er muß überlegen, welche sonstigen Vorstellungen aus dem Gedankenkreis des Kindes dem neuen Stoff das Verständnis öffnen können, er muß sich klar werden, ob er im einzelnen Fall zu erzählen oder zu entwickeln oder den Stoff im Lesebuch den Kindern darzubieten hat. — Dabei kommt auch die prinzipielle Frage des biblischen Lesebuchs und der Schulbibel in Betracht. — Er muß weiter überlegen, welche Punkte der Erklärung, sei es der psychologischen, kulturhistorischen oder geographischen, bedürfen, an welchen Punkten die vertiefende Betrachtung der Gesinnungsverhältnisse einzusetzen hat, um das ethische Urteil im Kind zu wecken, welchen Gewinn für die religiöse und sittliche Charakterbildung die einzelne Geschichte bringen kann, in welcher Form die Wahrheit auszusprechen und dem kindlichen Geist einzuprägen ist, wie ein Gewebe von sittlichen Maximen und religiösen Grundüberzeugungen zustande kommt, und wie endlich eine Probe zu machen ist, ob diese Maximen sich fest im kindlichen Seelenleben eingewurzelt haben.

Betrachten wir auch diese einzelnen Maßnahmen, wie sie unter den Begriff der Präparation für den Religionsunterricht im engeren Sinn fallen, so muß jedem klar werden, daß insbesondere der jüngere Lehrer, selbst wenn er eine tüchtige methodische Schulung erfahren hat, schon aus Mangel an Zeit dies alles nicht leisten kann, daß ihm z. B. für die Angliederung des abstrakten Katechismusstoffs, der ja nur aus dem anschaulichen, geschichtlichen heraus verständlich zu machen ist, der Überblick noch fehlt. Eine bloße Stoffsammlung kann ihm da wenig

nützen. Wie gern wird er aber zu einem Hilfsbuch greifen, welches ihm erstens den Blick öffnet, welche Stoffe er zur Erreichung religiössittlich bildenden Unterrichts auswählen muß, und wie er sie am besten anordnet, welches ihm aber auch zweitens Fingerzeige giebt, wie er im einzelnen zu verfahren hat.

Es erhebt sich nun allerdings das Bedenken: Können Präparationen ihm auch wirklich in seinem Unterrichte helfen? Wenn sie wirklichen Wert haben sollen, müssen sie doch aus der Praxis herausgewachsen sein, und eben deshalb haben sie doch bloß Giltigkeit für eben jene Schüler, für die sie entworfen worden sind. Werden sie aber mechanisch kopiert, so wird nur Schaden angerichtet! — Gewiß werden Präparationen[1]), wofern sie aus dem wirklichen Unterricht entsprungen sind, manche subjektive Züge tragen, besonders gilt dies von denjenigen für die untersten Jahrgänge. Allgemeingültigkeit aber darf erstlich der Stoff beanspruchen, sofern er auf Grund richtiger psychologischer Beobachtungen ausgewählt ist. Dabei ist freilich zu überlegen, daß trotz alledem die Verteilung doch, jenachdem eine einklassige, zweiklasige oder eine mehrklassige Volksschule in Betracht kommt, verschieden sein wird und manche Modifikation, insbesondere manche Beschränkungen in der Menge des zu behandelnden Stoffes erfahren wird. Allgemeingültig sind ferner die psychologischen Gesetze, nach denen der Stoff auf jeder Stufe dargeboten werden muß. Hier gilt das Wort Pestalozzis: „Es giebt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gute — und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht; aber schlechte giebt es unendlich viele, und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Maße, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung dieses Gesetze nähert. Ich weiß wohl, daß die einzige gute weder in meinen, noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen, wahrhaft guten zu nähern.“ — Allgemeingiltigkeit darf also die Präparation auch ihrer Form nach insoweit in Anspruch nehmen, als sie der wahrhaft natürlichen Methode sich nähert, immer wird natürlich auch sie unvollkommen bleiben, wie jedes menschliche Werk.

Das Gesagte giebt uns zugleich den Wegweiser für die richtige Benutzung der Präparationen. Der Lehrer soll sich veranlaßt sehen, jede der empfohlenen Maßnahmen auf ihre Durchführbarkeit zu prüfen. Er wird sich wohl zunächst, solange ihm größere Erfahrung abgeht, auch im einzelnen an den vorgeschriebenen Gang genau binden, aber allmählich wird er einsehn, wo die gegebene Präparation verbesserungsbedürftig ist, wo ferner die besonderen Verhältnisse, wie er sie in seiner eigenen Schule

[1]) Vgl. die Ausführungen von E. Scholz über „Präparationen aus der Geschichte“, im 2. Heft aus dem Pädag. UniversitätsSeminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1890. S. 131. f.

vorfindet, Abweichungen von dem vorgeschriebenen Gang als nötig erscheinen lassen. Es wird ihm so gehen, wie es Thrändorf schildert[1]): „Diese Anlehnung wird anfangs mehr sklavisch sein: — aber durch strenge Gesetzlichkeit führt auch hier der Weg zur wahren Freiheit."

Zu dieser Freiheit in „formaler Hinsicht" wird er sich gewiß bald und trotz der streng didaktischen Gliederung des vorbildlichen Präparationswerks durcharbeiten, ja man kann eben sagen nicht trotz, sondern wegen derselben, denn er sieht bald ein, daß jedes pädagogische Handeln ein gesetzmäßiges sein muß. Ist er aber tiefer in die pädagogische Grundlegung des Lehrplans und in die Gesetzmäßigkeit der Formalstufentheorie in ihrer Anwendung auf den Gesinnungsunterricht eingedrungen, dann wird ein Präparationswerk ihm viel größere Dienste leisten, als bloße Stoffsammlungen oder Leitfäden, und er wird auch die von manchen, z. B. von Sallwürk überschätzten Gefahren eines Präparationswerkes vermeiden. Ja auch der ältere Lehrer, der vielfach erst in späteren Jahren zur Erkenntnis des pädagogischen Werts der „Formalstufentheorie" gekommen ist, wird ein Werk, in dem in musterhafter Weise der Stoff pädagogisch durchgearbeitet ist, gern benutzen. Nur diejenigen, welche „von einer geregelten Didaktik überhaupt nichts wissen wollen", werden ein Präparationswerk von vorn herein als unbrauchbar bezeichnen und es gar nicht einmal der Prüfung würdigen. Von diesen gilt aber sowieso der Spruch Goethes:

„Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen,
Ein Werdender wird immer dankbar sein."

Gute Präparationen, so dürfen wir wiederholen, sind somit ein wertvolles Handwerkszeug für jeden Lehrer, der sich noch nicht für vollkommen in der Methode hält. Es fragt sich nun, reichen nicht die schon vorhandenen vollkommen aus, wozu noch neue? — Es dürfte aber bei genauerer Untersuchung doch augenscheinlich sein, daß der Lehrer der Praxis in den vorhandenen Präparationswerken doch nicht alles findet, was er sucht. Für die Unterstufe dürfte es noch keine geeigneten Präparationen geben, am brauchbarsten sind wohl noch von älteren Werken besonders Wangemanns ‚Handreichung', von neueren F. Wagners ‚Erziehender Religionsunterricht' und die Heftchen von P. Staude; doch ist bei dem alten Wangemannschen, wie bei dem neuen Wagnerschen Werk der Stoff konzentrisch aufgebaut, bei allen dreien aber der Text und der in der Behandlung zu gewinnende Abstraktionsstoff vielfach nicht kindlich genug. Die Präparationen von R. Staude sind erst für die Zeit vom 3. Schuljahr ab berechnet und bieten dem Lehrer der Unterstufe solche Schwierigkeiten für die Anpassung an die besonderen Verhältnisse, daß er nur zu leicht irre wird an der Wahrheit der vertretenen Grundsätze, zudem sind sie vielfach zu breit angelegt. Für die Mittelstufe

[1]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 16. Jahrg., Nr. 32.

bieten R. Staude und Leutz Treffliches, aber ihre Stoffauswahl ist nicht genügend gesichtet, ferner geben sie keine oder nur ungenügende Anleitung, den Katechismusstoff und die Kirchenlieder organisch an die biblische Geschichte anzuschließen, ebenso die Nachahmer Staudes, wie Zuck u. a. In Betracht käme daher bloß das neue Werk von Thränsdorf und Meltzer. Aber auch dies dürfte nicht alle Ansprüche erfüllen. Für die Oberstufe bieten sowohl Staude, wie Thrändorf Treffliches, und zwar bezeichnet Thrändorf einen Fortschritt über Staude hinaus, da er den Katechismusstoff organisch angliedert. Doch sind vor allem die religionsgeschichtlichen Forschungen bei Staude gar nicht, bei Thrändorf unsres Erachtens noch nicht in dem Maße der Schule dienstbar gemacht, als es nötig wäre. Es fehlt ein Werk für die Gesamtheit des Religionsunterichts von Unter- bis Oberstufe. Der jüngere Lehrer weiß sich oft wenig Rat zu schaffen; er wird zwar zunächst zu den gut empfohlenen Präparationswerken von Staude und Thrändorf greifen, sie aber oft als zu schwer beiseite legen und zumeist bequeme, oft aber auch recht minderwertige Hülfsbücher, deren es ja eine große Anzahl giebt, benutzen. Wenn er einen guten Unterricht in der Methodik empfangen hat, so wird er versuchen, ethische und religiöse Gedanken aus dem konkreten Geschichtsstoff zu entwickeln, meist aber daneben schon in der Mittelstufe ziemlich abstrakt logischen Katechismusunterricht betreiben.

Sonach wagen wir es, mit einem neuen Präparationswerk für den gesamten Religionsunterricht der Volksschule vor das pädagogische Publikum zu treten. Es soll sich anschließen an unsre grundlegenden, didaktischen und methodischen Erörterungen im 1. und 2. Band. Es soll zugleich den Bedürfnissen der Unter- und Mittelklassen höherer Schulen, Gymnasien, Realschulen, Lehrer-Seminare, höherer Mädchenschulen dienen. Eine genauere Übersicht über den ganzen Plan wird im Vorwort zum 3. Band des Werks geboten werden.

Hoffen wir, daß es unserem Werk beschieden sein möge, die richtige Anwendung bei den Lehrern der Praxis zu finden.

Hildburghausen, 10. November 1899.

Dr. A. Reukauf.

Einleitung.

Seit der Reformation ist der Religionsunterricht Kern und Stern der evangelischen Erziehungsschule. Was veranlaßte Luthern zu seinem Sendschreiben an die Bürgermeister der freien Städte? Der Gedanke, daß die neue Lehre im Volk nur durch Erziehung der Jugend in ihr feste Wurzel schlagen könne! So ward der Religionsunterricht der Mittelpunkt des ganzen Schulunterrichts, der Katechismus Luthers das Hauptlehrbuch, leider auch für die A-B-C-Schützen.

Große Fortschritte hat seit Luthers Zeit die Erziehungswissenschaft gemacht, wenn sie auch zur Wissenschaft erst eigentlich in diesem Jahrhundert geworden ist. Man sollte meinen, wenn überhaupt der schulmäßige Unterricht durch die Fortschritte der Pädagogik Förderung und Erneuerung erfahren hat, so müßte diese zuvörderst dem Religionsunterricht zu teil geworden sein. Und dennoch klagt noch im Jahre 1841 Vilmar[1]): „Während fast alle Schuldisziplinen eine mehrfach wiederholte zeitgemäße Umgestaltung erfahren haben, ist der Religionsunterricht in der Hauptsache auf dem Standpunkt eines jetzt gänzlich überlebten Zeitalters stehen geblieben." Es ist ja nun seitdem ein halbes Jahrhundert verstrichen. Manches Alte ist inzwischen neu geworden. Können wir wohl behaupten, daß der Religionsunterricht seitdem zeitgemäß umgestaltet worden ist? — Ein Blick in die Praxis soll es uns lehren!

Für den Religionsunterricht an höheren Schulen sind in Preußen und auch z. T. in anderen Staaten, die sich nach dessen Vorbild richten, die neuen Lehrpläne von 1892, die auf Grund der Beschlüsse der bekannten Dezemberkonferenz von 1891 entstanden sind, maßgebend. Diese Lehrpläne bezeichnen gewiß in mancher Beziehung einen Fortschritt, aber auch sie kranken noch z. T. an den drei Grundfehlern, die ich an den frühern Lehrplänen in meiner Schrift über den „Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen" (Langensalza, H. Beyer

[1]) A. F. Vilmar, Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien, 2. Aufl., (herausgeg. von W. J. Haußleiter) Marburg 1888.

u. Söhne 1892) nachgewiesen habe: Überfülle des Stoffes, fehlerhafte Anordnung desselben, mangelhafte Verbindung des historischen mit dem systematischen Stoff. Sie haben eben vieles aus den früheren Lehrplänen beibehalten, was veraltet ist. Greifen wir einzelne Beispiele heraus: Zwar ist jetzt die Herrschaft theologischer Lehrstoffe im Lehrplan wenigstens dem Prinzip nach beseitigt, denn „was nicht von unmittelbarer Bedeutung für die religiös-kirchliche Bildung der Jugend ist," soll wegfallen. Ob aber die Theorie überall der Praxis entspricht, ist noch eine andere Frage. Hinsichtlich der Anordnung der Stoffe zeigt sich noch überall das alte Übel; Sexta: Altes Testament, Quinta: Neues Testament, Quarta: Reich Gottes im alten Bund, Untertertia: Reich Gottes im neuen. Man hat hier den alten Lehrplan beibehalten, einen Lehrplan, der aus veralteten Anschauungen erwachsen ist, deren Unrichtigkeit wir später nachweisen werden. Eine ähnliche veraltete Lehrplanordnung bieten auch, beiläufig bemerkt, die „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen" vom 31. Mai 1894. — Trotzdem es ferner heißt: „Alle Teile des Unterrichts sollen in lebendige Beziehung gesetzt werden," finden wir im Lehrplan der Sexta die drei ersten Hauptstücke von Luthers Katechismus, in Quinta die anderen, auch dies eine Einrichtung, die von früher her stammt und die die Durchführung des genannten Grundsatzes unmöglich macht. Nur eine Frage dazu: Ist es wirklich denkbar, daß in Sexta die biblischen Geschichten des Alten Testaments zu dem Bekenntnis zu Jesus, als unserm Heiland, d. h. zum 2. Glaubensartikel in „lebendige Beziehung" gesetzt werden können?" — Anerkennenswert ist die Forderung: „Der Gedächtnisstoff soll auf das Notwendigste beschränkt werden, damit die ethische Seite des Unterrichts umsomehr in den Vordergrund treten kann," eine treffliche, leider nur sehr dehnbare Bestimmung, denn was der Religionslehrer für notwendig hält, wird meist sehr verschieden sein, und die Ausführung wird daher den allgemeinen Grundzügen oft nicht gerecht werden. In welcher Weise die Ausführung der allgemeinen Lehrplanbestimmungen überhaupt geschieht, wie der Unterrichtsbetrieb überhaupt jetzt gestaltet ist, entzieht sich der genaueren Beobachtung. Noch im Jahre 1890 schrieb Professor Dr. Haupt in den Deutsch-evangelischen Blättern S. 740: „Es steht mir völlig fest, daß nur, wenn der Unterricht aufhört, nach Analogie des theologischen Studiums gegeben zu werden, was jetzt von Anfang bis zu Ende geschieht, ein innerlich anfassender Eindruck und dauernder Erfolg von ihm zu hoffen ist." Es darf bezweifelt werden, ob es seitdem viel anders geworden ist.

Auf dem Gebiet des Volksschulwesens steht es kaum besser. Auch hier finden wir dieselben Grundfehler im Aufbau des ganzen Planes und der Verbindung der Teile des Unterrichts untereinander, wenn auch in der Unterrichtsform vieles besser sein dürfte, als in den höheren Schulen mit ihrer gewiß noch häufig rein akademischen Vortragsweise. Die Lehrpläne

der Praxis sind nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise aufgebaut. Es ließen sich vielleicht zwei Hauptformen dieser Lehrplanordnung unterscheiden, von denen die eine mehr in den vielklassigen, die andere in den ein- bis dreiklassigen Schulen verbreitet ist. In den letzteren nimmt man vielfach jedes Jahr den ganzen alt- und neutestamentlichen Stoff durch, wobei man allerdings eine geringere Zahl von Geschichten, die „leichteren", der Unterstufe zuweist, in der Mittelstufe und ebenso in der Oberstufe dann schwerere ergänzt, sodaß zuletzt im Jahr etwa 100 bis 120 Geschichten, ja u. U. noch mehr, zur Behandlung kommen. In den vielklassigen Schulen dagegen wechselt man vielfach zwischen Altem und Neuem Testament ab, wobei ebenso wie beim andern System nach und nach die Zahl der Geschichten vermehrt wird. Die alten werden natürlich bloß kurz berührt und vor allem — aufs neue memoriert.

Wir müssen beide Systeme als völlig veraltete Lehrplanordnungen bezeichnen, so verbreitet sie auch noch sind. Den eingehenden Nachweis, daß sie vor dem Richterstuhl der Pädagogik nicht bestehen können, werden wir später erbringen. Soviel steht einstweilen wohl schon fest, daß sie dasselbe Bild der Lehrpläne bieten, wie es seit Jahrzehnten schon in der Volksschule zu finden war. Schlimm steht es ferner mit der Verbindung des biblischen Geschichtsstoffes mit dem Katechismusunterricht. Meist ist schon in der Mittelstufe der Religionsunterricht in zwei Teile — 2 Stunden biblische Geschichte, 2 Stunden Katechismus — geteilt, und diese Zweiteilung gilt auch für die Oberklasse. Zwischen beiden Teilen ist das Band völlig zerschnitten, sie sind Lehrfächer für sich. Ja vielfach läuft noch eine dritte und vierte Reihe (Perikopen, Kirchenlieder) nebenher.

Im Katechismusunterricht verfährt man im besten Falle so, wie es die „Allgemeinen Bestimmungen" für die preußischen Schulen vorschreiben: man erklärt den Katechismus unter Heranziehung von „biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern". Was aber die Methoden im biblischen Geschichtsunterricht anlangt, so sind sie zum großen Teil mitbedingt durch den Lehrplanaufbau. Vielfach findet man ein Hasten und Treiben, um nur mit dem vorgeschriebenen Stoff fertig zu werden. Vielleicht ist auch heute noch die Methode, die Schurig als die beste ansah (vgl. Schmids Encyklopädie), weit verbreitet, daß nämlich der Lehrer die biblische Geschichte frei zunächst ganz, dann in kleineren Abschnitten noch einmal erzählt, Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen, sodann abermals zusammenhängend erzählt und endlich von den Kindern nacherzählen läßt. Doch muß anerkannt werden, daß im allgemeinen die vernünftige, psychologisch begründete Methode mehr und mehr Anhänger findet. Der Feldzug Dörpfelds gegen den Memorier-

materialismus hat doch Erfolg gehabt. Das Hauptgewicht wird nicht mehr aufs Memorieren gelegt. Die Zeiten sind wohl fast überall vorbei, in welchen ein paar Abhörstunden wöchentlich dazu bestimmt waren, daß der Lehrer von Bank zu Bank ging und einen nach dem andern in dem Memorierstoff der 150 biblischen Geschichten, 30 Lieder, 180 Sprüche und der 5 Hauptstücke des Katechismus (Preußische Regulative vom 1., 2. und 3. Okt. 1854) verhörte. Soviel dürfte schon bei einem flüchtigen Ueberblick über die Lehrpläne der Praxis uns klar werden, daß thatsächlich vieles noch beim alten geblieben ist, daß es unschwer nachzuweisen wäre, daß die drei Grundfehler aller Lehrpläne: Überfülle des Stoffes, fehlerhafte Anordnung desselben, mangelhafte Verbindung des historischen und systematischen Stoffes noch jetzt Charakteristika vieler Lehrpläne der Praxis, vieler offizieller Lehrplanvorschriften sind, und daß ferner auch die Methode noch an großen Schwächen krankt. Woraus erklärt sich das? so fragen wir weiter. — Aus verschiedenen Ursachen.

Erstens aus der Macht der Kirche, die insbesondere für das Gebiet des Religionsunterrichts von größter Bedeutung ist. Auch heutzutage sind auf dem Gebiete des Religionsunterrichts, sowohl der höheren, wie der niederen Schulen nicht nur pädagogische Überzeugungen und pädagogische Einflüsse in Geltung, sondern die Macht der Tradition, die überall, aber ganz besonders in der Kirche, bedeutend ist.

Waren früher alle Lehrer der höheren Schulen theologisch vorgebildet und behandelte daher in jener Zeit der Religionsunterricht vielfach rein theologische Fragen aus Dogmatik und Ethik besonders, so ist es jetzt vielfach so, daß man Geistliche im Nebenamt mit dem Religionsunterricht an höheren Schulen betraut hat. Daher die Vielgestaltigkeit der Lehrpläne, wie sie bis vor einigen Jahren in Preußen herrschte und noch heute außerhalb Preußens herrscht, soweit nicht auch in den anderen Staaten die neuen preußischen Pläne eingeführt sind; eine Vielgestaltigkeit, die der pädagogischen Begründung durchaus entbehrt. Der Religionsunterricht wird eben als ein Fach angesehen, das völlig außerhalb des humanistischen Bildungszweckes liegt. Daher ließ man dem Fachlehrer bisher völlig freie Hand, „und jeder that, was ihm recht dünkte".

Und in der Volksschule? Da hatten früher die Ortsgeistlichen den Religionsunterricht vielfach in den Händen, gewiß zum Segen der Jugend, da die Lehrerbildung meist völlig ungenügend war. Später behielten sie wenigstens die Oberaufsicht über den Religionsunterricht, ja über die ganze Schule. „Der Ortsgeistliche ist der geborene Schulaufseher," das ist noch immer das Schibboleth einer großen Anzahl Geistlicher. Was aber früher zum Segen gereichte, wird leider jetzt vielfach — wir wollen durchaus nicht sagen überall — zum Hemmnis einer gesunden Entwickelung. Der sechswöchige Besuch eines Lehrer-Seminars, wie er in Preußen für die jungen Geistlichen vorgeschrieben ist, genügt eben that-

sächlich nicht für eine gediegene pädagogische Durchbildung, wie sie bei den Seminaristen ein bis zwei Jahre ihrer Ausbildungszeit erfordert, selbst zugegeben, daß die jungen Geistlichen eine tiefere Allgemeinbildung und einen weiteren Blick besitzen und daß auf die pädagogische Durchbildung in manchen Seminaren noch viel zu wenig Gewicht gelegt wird. Mehr fällt noch ins Gewicht, daß die strebsamen Lehrer sich fortdauernd in ihrem Fach weiterbilden — leider kann man es nicht von der Lehrerschaft in ihrer Gesamtheit sagen! —, während der Geistliche zwar auch oft auf pädagogische Fragen stößt, z. B. im Konfirmandenunterricht, aber doch nicht mit der pädagogischen Welt als solcher vertraut wird. Doch auf eine eingehende Beurteilung der ganzen Frage können wir uns nicht einlassen, wir können bloß auf den Hauptpunkt hinweisen und mit Genugthuung feststellen, daß in immer weiteren Kreisen der Geistlichen die Überzeugung sich verbreitet, daß es für beide Teile besser ist, wenn Schule und Kirche friedlich nebeneinander und miteinander arbeiten, wenn der Geistliche den Lehrer nicht mehr als seinen Untergebenen, sondern als seinen Mitarbeiter betrachtet, wenn daher die geistliche Ortsschulaufsicht wegfällt. Bekanntlich ist dies schon in einer Reihe von Staaten zum Segen für Kirche und Schule geschehen.[1])

Thatsächlich ist aber der Zustand noch jetzt vielfach der alte, daß der Ortspfarrer bestimmend für den ganzen Betrieb des Religionsunterrichts ist. Und es dürfte noch heutzutage gelten, was Dörpfeld vor 30 Jahren aussprach[2]), daß „die traditionelle kirchliche Meinung immer noch nicht von der Meinung loskommen kann, daß das Durchsprechen und vor allem das Memorieren des Katechismus der eigentliche Religionsunterricht ist," daß ferner „in kirchlichen und schulregimentlichen Kreisen der Religionsunterricht der Schule vielfach nur als ein Handlangerdienst für den pfarramtlichen Religionsunterricht betrachtet wird," der ja ohne jenen in der Luft schwebt, daß man also die religiöse Unterweisung insofern scheidet, „als man dem Schulamte den mechanischen, dem Pfarramte den geistigen Teil überweist". Thatsächlich wird auch heutzutage im Konfirmandenunterricht meist wie zu Dörpfelds Zeiten „didaktische Großwirtschaft" betrieben. Der Pfarrer versucht in wenigen Stunden den gesamten Katechismusstoff samt Liedern, Psalmen, Sprüchen durchzusprechen nnd setzt voraus, daß alles „präsent" sei, daß alles am Schnürchen aufgesagt werde, daß ebenso die biblischen Geschichten, die er zur Illustration heranzieht, den Kindern klar vor Augen stehen. Er setzt also ein unverhältnismäßig großes Lernmaterial voraus, mit dem er arbeitet.

[1]) Vergl. auch die Verhandlungen des evangelisch-sozialen Kongresses in Stuttgart 1896. E. Heyn, die Bekenntnisschriften, die Kirche und der evangelische Religionslehrer. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1898. Heft 1 nnd 2.

[2]) F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften, Gütersloh, Bertelsmann 1895. 3. Bd. S. 162 f.

Kein Wunder, wenn dann der ganze Unterricht darauf zugeschnitten wird, daß alles „gedächtnismäßig“ festsitzt, und das sucht man bekanntlich dadurch zu erreichen, daß man denselben biblischen Geschichtsstoff immer und immer wieder durchnimmt und ebenso Lieder, Sprüche, Psalmen. Selbst wo der Pfarrer nicht, wie es heutzutage noch immer vorkommen mag, den Lehrplan des Religionsunterrichts in seiner Dorfschule einfach selbst aufstellt, muß der Lehrer aus Rücksicht auf den „Handlangerdienst für den Konfirmandenunterricht“ pauken und drillen und darum seinen Lehrplan diesem obersten Ziel gemäß einrichten. Wünscht der Lehrer aber eine Reform dieser Zustände, so kommt er bei seinem Ortsschulaufseher, dem Geistlichen, nicht durch. Er wendet sich weiter an den Kreis- oder Bezirksschulinspektor. Aber der ist noch heutzutage vielfach gar nicht pädagogisch vorgebildet, sondern ist im Hauptamt Pfarrer oder Superintendent. So kommt der Lehrer oft vom Regen in die Traufe. Denn wenn auch gewiß bei diesem Herrn ein weiterer Blick vorauszusetzen ist; sobald es solche Fragen, wie die berichteten, anlangt, ist vielfach auf recht wenig pädagogisches Verständnis zu rechnen. So macht sich der Einfluß kirchlich-traditioneller Ansichten nicht bloß in der Lokalschulaufsicht, sondern auch in der Bezirksschulaufsicht geltend.

Ja er reicht noch weiter: Sind doch auch die Synoden wie die Geschichte der Schulbibelfrage[1]) beweist, zumeist von den geistlichen Mitgliedern beherrscht. Der Lehrstand hat oft nur äußerst geringen Einfluß auf die Beschlüsse dieser Körperschaften. Nur sehr allmählich kommen die Synoden zu der Einsicht, daß es eine pädagogische Sünde ist, den Kindern die Vollbibel in die Hand zu geben.

Endlich sind auch die meisten Seminardirektoren von Haus aus Theologen. Die Zeiten sind ja hoffentlich vorbei, wo ein Seminardirektor unmittelbar von der Pfarre weg auf seinen Posten berufen wurde, aber auch heutzutage machen sich im Seminar vielfach kirchlich-traditionelle Meinungen über pädagogische, wie theologische Fragen breit. Der Religionsunterricht vieler Seminare baut sich auf einer theologischen Wissenschaft auf, die sich gegen die neueren religionsgeschichtlichen Forschungen engherzig verschließt oder diese gar nicht kennt (vergl. z. B. die Leitfäden von Stolzenburg!).

Es ist, alles in allem genommen, in manchen Staaten noch immer so, wie es Dörpfeld schildert, daß in der Besetzung der wichtigsten schulregimentlichen Stellen die „Einfuhr kirchlicher und theologischer Traditionen gleichsam prämiiert, die Einfuhr unmittelbarer Arbeitserfahrung — und neuerer Wissenschaft! — übermäßig verzollt wird.“ Glücklicherweise ist

[1]) Vergl. Oppermann, Die Schulbibelfrage, ihre Geschichte, Bedeutung und ihr gegenwärtiger Stand (Gera, 1896, Hofmann). Ferner Dix, Art. Schulbibel, geschichtlicher Abriß in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik (Langensalza, H. Beyer u. Söhne) IV, S. 319 f.

dies aber nicht mehr so allgemein der Fall, wie zur Zeit Dörpfelds, und es darf die Hoffnung ausgesprochen werden, daß auch in den rückständigen Staaten die Verhältnisse sich allmählich bessern. —

Das zweite Hindernis einer gesunden Weiterbildung des Religionsunterrichts ist der Mangel an pädagogischem Interesse. Der ist ja nun allerdings noch viel häufiger bei Lehrern der höheren Schulen als bei denen der Volksschulen zu finden, obwohl andererseits anerkannt werden muß, daß in keinem Kulturland bei der Lehrerwelt der höheren Schulen soviel wissenschaftliches Interesse verbreitet ist, wie bei uns in Deutschland.

Mangel an Interesse für pädagogische Fragen bei den Lehrern an höheren Schulen, darüber ist schon vor Jahren von einzelnen einsichtigen Schulmännern geklagt worden. Die Klagen sind in der neuen Zeit immer lauter geworden. Hoffen wir, daß die Einrichtung des „Seminarjahrs" dazu dienen möge, nicht bloß Technik des Unterrichts zu übermitteln, sondern auch Interesse an didaktischen und methodischen Fragen zu wecken. Hoffen wir, daß der Zeitpunkt nicht mehr fern sein möge, da auf jeder deutschen Hochschule auch ein pädagogisches Universitäts-Seminar gegründet ist, sodaß einem jeden die Gelegenheit geboten ist, während der Fachstudien zugleich solche pädagogische Vorlesungen zu hören, die nicht wie jetzt fast ausnahmslos aus rein theoretischen Betrachtungen oder früherer Praxis des betreffenden Universitätsprofessors erwachsen sind, sondern stete Hinweise auf die Praxis einer Übungsschule enthalten, in der der künftige Lehrer nach Abschluß seiner Fachstudien seine ersten Lehrversuche anstellen kann.

Doch auch in Kreisen der Volksschullehrer findet man vielfach Mangel an pädagogischem Interesse. Wie mancher betrachtet seinen Beruf lediglich als ein Handwerk, das nicht viel einbringt und neben dem er gern noch der oder jener Nebenbeschäftigung nachgeht; wie mancher sitzt teilnahmslos in der Konferenz, wenn über pädagogische Fragen gesprochen wird! Besonders in den Großstädten, wo die Schulen zu „Bildungsfabriken" geworden sind, dreißig oder gar fünfzig Lehrer an einer Schule thätig sind und dadurch der Einfluß des einzelnen auf den Lehrplan seiner Schule ganz gering geworden ist, liegt die Gefahr sehr nahe, daß der Lehrer sich als Rad in einer Maschine fühlt, seinen Direktor für sich denken läßt und den gegebenen Lehrplan einfach als Noli me tangere, als Blümlein „Rühr mich nicht an" ansieht. Andererseits ist auch die Gefahr groß, daß der Direktor im Vollgefühl seiner Stellung einfach seinen Lehrern sagt: „So steht's geschrieben, das ist der vorgeschriebene Stoff, seht wie ihr fertig werdet!" Gewiß ist eine stete Änderung im Lehrplane ein Unfug, aber ein stetes Festhalten am Alten ist noch schlimmer, denn „wer nicht vorwärts kommt, der kommt zurücke."

Am allergefährlichsten aber ist es, wenn auch in Seminaren und Seminarübungsschulen dieser Geist des falschen Konservativismus herrscht,

von wo doch vor allem das gute Neue, denn nur um dieses natürlich handelt es sich für uns, Eingang in die Lehrerwelt finden sollte. In falschen Einrichtungen der Seminare ist z. T. der Grund dafür zu suchen, daß die jungen Leute zu wenig pädagogisches Interesse mit hinausbringen. Vielfach ist es bloß pädagogisch-handwerksmäßiger Drill, der ihnen mitgegeben wird. Sie sind vollgestopft mit einer Reihe Einzelvorschriften, mit einer modernen Casuistik, nicht begeistert für die Fragen der Psychologie und Ethik, der Grundwissenschaften der Pädagogik, nicht wie Pestalozzi begeistert, zu suchen nach der „einen naturgemäßen Methode". Sie sind gesättigt, anstatt hungrig.

Zugegeben sei allerdings, daß das Interesse für die Fragen der Erziehungswissenschaft erst allmählich erstarkt, daß erst der Beruf selbst, die eigene Lehrerthätigkeit es wachsen läßt! Was ergiebt sich daraus? Das vor allem, daß der Bezirksschulinspektor, der Schulrat nicht vor allem ein Schulaufseher, ein Revisor ist, der nachsieht, ob alles stimmt, sondern ein „Schulrat", der aus der reichen Fülle seiner Erfahrung gerade den jungen Lehrern mitteilt, mit Rat und That, durch Kritik und Musterlektionen sie auf den rechten Weg weist, sie über das Handwerksmäßige hinaushebt, ihnen die Pädagogik, die sie als Wissenschaft, als Kunstlehre kennengelernt haben, nun auch als Kunst lieb und wert macht. Gewiß eine ideale Aufgabe für einen Schulinspektor, der nur derjenige nachkommen kann, der selbst die Pädagogik als Kunst und Wissenschaft genau kennt. Und wie für die große Mehrzahl der Lehrer der Bezirksschulinspektor, so wird im kleineren Kreis der Rektor oder Schuldirektor ähnliche Aufgaben zu erfüllen haben. Es ist als eine moralische Rangerniedrigung zu betrachten, wenn er bloß Bureaubeamter, Verwalter der Lehrmittel, äußerer Geschäftsführer der Schule ist, statt daß er durch mustergiltige Lektionen Vorbild für die Lehrer ist und in den Konferenzen pädagogisches Leben, Streben nach Weiterbildung im Beruf zu wecken weiß. Sehr schlimm aber ist es, wenn der Schulinspektor oder Rektor selbst nicht von pädagogischem Interesse erfüllt ist, wenn er vielleicht einerseits, was das rein Schulische anlangt, sich begnügt mit einer Vorführung rein gedächtnismäßig eingeprägten, nicht selbstthätig erfaßten Stoffes, andererseits dem Lehrer gegenüber überall den Vorgesetzten herauskehrt, dessen Beruf das Überwachen des gesamten dienstlichen und außerdienstlichen Verhaltens des Lehrers ist.

Und endlich noch eins! Wenn der Lehrer von Tag zu Tag sich um das tägliche Brot sorgen muß, wenn er schlechter bezahlt wird, als Beamte von gleicher Vorbildung, beispielsweise Beamte der Post und Bahn, so ist es kein Wunder, wenn durch die tägliche Sorge das pädagogische Interesse ertötet wird, wenn er selbst seinen Beruf als ein Handwerk auffassen lernt, als ein Handwerk, neben dem er wohlthut noch ein anderes zu treiben, von dem das bekannte Wort vielleicht eher paßt, daß das Handwerk einen „goldenen Boden" hat.

Haben wir im Vorstehenden nachgewiesen, wie die Macht der Kirche den Fortschritt im Religionsunterricht hemmt, wie ferner das pädagogische Interesse der Lehrer selbst vielfach schlummert oder gar erstickt ist, so müssen wir drittens doch auch erwähnen, daß die pädagogische Wissenschaft selbst noch in manchen Punkten nicht zu endgiltigen Ergebnissen gelangt ist. Über das Ziel des gesamten Religionsunterrichts dürften ja die Ansichten nunmehr abgeklärt sein.[1]) Es gilt bei verständigen Schulmännern doch für ausgemacht, daß es sich im Religionsunterricht nicht um eine einseitige Ausbildung des Verstandes handelt, wie man zur Zeit des Rationalismus annahm; eine Ansicht, die heute nur noch vereinzelte Vertreter hat.[2]) Ebensowenig kann einseitige Wirkung auf das Gefühls- und dadurch auf das Willensleben, wie der Pietismus es anstrebte, Ziel des Religionsunterrichts sein. Es gilt vielmehr einzuwirken auf das gesamte Denken, Fühlen und Wollen des Menschen, auf Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters auf den Grundlagen evangelischen Christentums. Dies habe ich in der genannten Schrift ausführlich nachzuweisen versucht und finde mich hierin eins mit vielen andern. Man vergleiche z. B. Thrändorf: Religionsunterricht in evangelischen Schulen, in Reins Handbuch der Pädagogik V. S. 827 f., auch Zange a. a. O. S. 35. Auch die neuen Lehrpläne, z. B. die preußischen, bayrischen und sächsischen, enthalten in den Grundzügen diese Auffassung.

Anders steht es mit Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe und ebenso mit der Methodik. Sehen wir zunächst von letzterer ab, da auf dieselbe im 2. Band des vorliegenden Werkes eingegangen werden soll, und wenden wir uns ausschließlich der Lehrplanfrage zu. Gewiß ist vor allem für den Religionsunterricht an höheren Unterrichtsanstalten an einzelnen Aufsätzen über dieses oder jenes Kapitel der Didaktik und Methodik in pädagogischen Zeitschriften viel geschrieben worden, wie in der für das „Gymnasialwesen", für den „evangelischen Religionsunterricht", in den „Lehrproben und Lehrgängen", ferner in theologischen Zeitschriften, wie in der für „praktische Theologie", ebenso auch in selbstständig erschienenen Aufsätzen, wie denen von Vilmar, Gottschick, Trosien, Schöler, Wiese u. a.[3]) Der erste Versuch eines ausführlich begründeten Lehrplanaufbaues für den Religionsunterricht an höheren Schulen dürfte meine obengenannte Schrift sein, wie auch Direktor Dr. Zange in seiner „Methodik und Didaktik des evangelischen Reli-

[1]) Vergl. meine Ausführungen im „Lehrplan des evang. Rel.-Unt.", S. 36—58.

[2]) Vergl. a. a. O. S. 47, 51. Dazu auch F. Zange, Didaktik u. Methodik des ev. Rel.-Unt., Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre der höhern Schulen. München 1897. S. 28 f.

[3]) Siehe die Litteratur bei Seyring. Führer durch die Litteratur des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen. Berlin, Reuther u. Richard, 1896.

gionsunterrichts“ bestätigt[1]). Doch fehlt meiner Schrift eine ausführliche Stoffverteilung, wie sie Zange in dem genannten Werke sowie in dem „Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht“, 2 Bände (Gütersloh, Bertelsmann, 1893), bietet. Das Werk von Zange dürfte z. B. das einzige sein, das in ausführlicher Darstellung den ganzen Lehrplan des Religionsunterrichts zu umspannen sucht.[2]) Es überragt gewiß die bloßen Lehrplanübersichten, wie sie hier und da in Programmen erschienen sind und denen eine eingehende Begründung fehlt. Doch leidet es am Mangel einer festen psychologischen Fundamentierung und an einer Reihe daraus sich ergebenden Willkürlichkeiten, worauf z. B. Meltzer im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik hingewiesen hat (vgl. z. B. S. 150). Ich selbst habe meinen Standpunkt gegen früher in einigen Punkten geändert und werde im folgenden auf einzelnes eingehen, allerdings nicht auf alle Einwürfe Zanges. Diese sind bei der Weiterbildung meiner Ansichten nicht maßgebend gewesen. Sein didaktisch-methodisches Werk kann ich nicht als abschließend, richtunggebend ansehen. Dagegen sei vor allem auf die verschiedenen Arbeiten Thrändorfs hingewiesen, der auch für mich zunächst der Führer gewesen ist, besonders auch auf den Aufsatz in Reins „Handbuch der Pädagogik“ als Zusammenfassung seiner Ansichten. Ein grundlegendes, allumfassendes Werk für den Religionsunterricht an höhern Schulen muß erst noch geschrieben werden.

Bedeutend umfangreicher noch als die Litteratur für den Religionsunterricht an höheren Volksschulen ist die für den Religionsunterricht in den Volksschulen. Einzelne Lehrplanfragen sowie die gesamte Reform des Religionsunterrichts finden wir bearbeitet in einer Fülle von selbständigen Abhandlungen, sowie Artikeln in pädagogischen Fachzeitschriften. Gerade in den letzten Jahren ist vor allem durch Bangs „Leben Jesu“ und Katzers „Judenchristentum“ eine ganze Reform-Litteratur hervorgerufen worden, über die der einzelne sich kaum einen Überblick verschaffen kann.[3]) Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht sind eine ganze Reihe erschienen, so z. B. von Seyfert[4]), Wohlrabe[5]), Pfeifer[6]), Bang[7]) und mit engerem Anschluß an die Vor-

[1]) a. a. O. S. 75.

[2]) Vergl. auch Heidrich, Lehrplan für den evang. Religionsunterricht in den höheren Schulen 1892.

[3]) Vergl. die Zusammenstellung von A. Roß im 9. Heft der Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen, Langensalza, Beyer u. Söhne 1896.

[4]) Seyfert, Versuch eines Lehrplans für den Religionsunterricht, deutsche Schulpraxis 1890 Nr. 27—44.

[5]) Wohlrabe, Lehrplan für den Religionsunterricht, Halle a. S., Tausch u. Grosser. 1890.

[6]) Pfeifer, Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Gotha, Thienemann 1896.

[7]) Bang, Das Leben Jesu, 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich. 1895. Anhang 1. S. 56 f.

schläge von Reins Schuljahren von Hemprich[1]). Von diesen Lehrplänen sind aber nur einzelne auch mit einer Begründung versehen. Am ausführlichsten ist sie bei Bang. Bei den meisten Lehrplänen der Praxis und auch bei einzelnen der genannten macht sich der Druck der offiziellen Verordnungen bemerkbar. Von der Heydt[2]) dürfte Recht haben, wenn er behauptet: „Die meisten Methodiker in Preußen seit 1871 bleiben, so lange sie sich auf dem freien Fahrwasser der allgemeinen Diktatik befinden, fest auf ihrer Bahn, aber vor den „Allgemeinen Bestimmungen" hört die Selbständigkeit auf." So hat auch Bang den in Sachsen bestehenden Lehrplanvorschriften seinen Tribut gezollt: er meint, dem Vorwurf, nur etwas Halbes zu bieten, könne nur der entgehen, der Pädagog und Gesetzgeber zugleich wäre.[3])

Im Gegensatz zu diesen Lehrplänen, die eben ausschließlich aus der herrschenden Praxis herausgeboren sind und dieselbe nachträglich auf ihre Berechtigung prüfen und in einigen Punkten verbessern, thut es not, einen wirklich wissenschaftlich begründeten Standpunkt zu erobern. Dabei stoßen wir auf zwei schroff sich gegenüberstehende Lehrplanansichten. Die eine vertritt den Standpunkt der bisher herrschenden konzentrischen Kreise, deren besondere Ausgestaltung im Religionsunterricht der Praxis wir oben schon kurz dargestellt haben. Dieser Ansicht steht schroff die Kulturstufentheorie der Zillerschen Schule gegenüber, die nach Maßgabe der Entwicklungsstufen des religiös-sittlichen Bewußtseins der Gesamtheit jedem Schuljahr einen neuen Stoff zuweisen will, sodaß nur ein einmaliges Durchlaufen des gesamten geschichtlichen Stoffs stattfindet.[4]) Zwischen diesen beiden entgegengesetzten Standpunkten gibt es eine Reihe vermittelnder, je nachdem man den geschichtlichen Stoff nicht jährlich, sondern während der ganzen Schulzeit bloß zwei-, drei- oder viermal durchlaufen lassen will. Dahin sind auch die Dörpfeldschen Vorschläge zu rechnen (vergl. F. W. Dörpfelds Gesammelte Schriften, Gütersloh, Bertelsmann 1894 Band II, 1. S. 70, II, 2. S. 61). Sucht man nun ein Urteil über die verschiedenen mit einander streitenden Meinungen zu gewinnen, so dürfte es wohl nicht schwer sein, die Unrichtigkeit und Verkehrtheit der Theorie der konzentrischen Kreise einzusehen. Andererseits giebt es aber doch auch zu denken, daß die Kulturstufentheorie der Zillerschen Schule außer in einigen Privatschulen sowie in den Seminarübungsschulen von Jena und ehedem Leipzig in der deutschen Volksschule noch fast keinen Eingang gefunden haben. Man könnte dies zwar aus dem Druck der Staatspädagogik erklären, die keine Lehrplangestaltung außer der im

---

[1]) Hemprich, Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule auf dem Lande. Osterwieck, Zickfeldt 1897.

[2]) von der Heydt, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche. Gotha, Thienemann 1896. S. 30.

[3]) A. a. O. S. 57.

[4]) Vgl. die Litteratur bei Rein, 3. Schuljahr, S. 4.

offiziellen Lehrplan vorgeschriebenen in den öffentlichen Schulen duldet; vielleicht liegen die Gründe aber auch zum Teil anderswo. Auf jeden Fall dürfte die Frage, nach welchem Grundsatz oder nach welchen Grundsätzen der Lehrplan des Religionsunterrichts in den evangelischen Erziehungsschulen zu gestalten sei, eine eingehende Untersuchung lohnen. — Dabei wird es nötig sein, zunächst die Stoffauswahl für den Religionsunterricht der evangelischen Erziehungsschulen, hauptsächlich in Rücksicht auf die Bedürfnisse der Volksschule[1]) festzustellen, sodann die Frage des Lehraufbaues zu erörtern.

Wir werfen daher folgende zwei Fragen auf:

1. Welche Stoffe sind auszuwählen, um in den Schülern die Grundlagen des evangelischen Christentums zu legen?

2. Welches Prinzip giebt uns Anleitung, die Stoffe so anzuordnen, daß bei jedem einzelnen auf reifes Verständnis und auf tiefere Einwirkung auf die Willensbildung, die sittlich-religiöse Charakterbildung des Schülers gerechnet werden kann?

[1]) Was Stoffauswahl und Lehrplan der höheren Schulen anlangt, so sollen, wie schon erwähnt, in einzelnen Punkten im folgenden die Ausführungen in meiner früheren Schrift ergänzt oder berichtigt werden.

I. Grundlegende Betrachtung über die Auswahl der Stoffe.

Der oberste Gesichtspunkt, der für uns bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe für den evangelischen Religionsunterricht maßgebend sein muß, ist das Ziel des Unterrichts, die Heranbildung des Zöglings zu einem religiös-sittlichen Charakter auf der Grundlage evangelischen Christentums. Aber es nützt noch nichts, das Ziel erkannt zu haben, das vielleicht auf weit entfernter Bergesspitze dem Wanderer bald schärfer, bald weniger scharf erkennbar ist, es gilt auch den geeigneten Weg zu finden, der durch die Natur des Geländes bedingt ist, das er durchwandern muß. Mit anderen Worten: Hat uns die Ethik und Religionsphilosophie erkennen lassen, worin das Musterbild eines evangelischen Charakters besteht, so muß uns die Psychologie beraten, wenn wir im Zögling diesen Charakter begründen wollen, wenn wir ihn organisch erwachsen lassen wollen. Daher wird es nutzbringend sein, auch in Rücksicht auf die später zu lösende Frage der Anordnung der Unterrichtsstoffe, zunächst dem Entwickelungsgang des religiösen und sittlichen Lebens im Menschen nachzugehen.

Einzelstudien über den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes giebt es ja gar manche, und sie sind nicht bloß von Pädagogen gemacht worden, aber ein genaues Bild von dieser Entwickelung und ihren einzelnen Stadien zu gewinnen, dazu sind eigentlich erst in neuerer Zeit Versuche gemacht worden und ganz besonders von der Herbart-Zillerschen Schule.

Herbart hat den Satz ausgesprochen, daß die Empfänglichkeit für die Vergangenheit sich „kontinuierlich modifiziert mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikation stets richtig auf einander treffen und mit einander fortgehen möge. Darum chronologisches Aufsteigen von dem Alten zu dem Neueren." An diese und andere, allerdings in ihrer Bedeutung umstrittene Aussprüche anknüpfend, hat Ziller[1]) als Grundgesetz für die An-

[1]) T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig, Veit u. Comp. 1884. S. 455.

ordnung der Gesinnungsstoffe Folgendes angegeben: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankengang und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden . . . Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des Einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren." Bekanntlich hat Ziller nun in Rücksicht auf die 8 Jahre der Schulzeit einen Stufengang der kindlichen Entwickelung konstruiert, wir sagen konstruiert, denn wie Rein mit Recht bemerkt[1]), „fand er in der Heilsgeschichte bestimmte Entwickelungsepochen vor und glaubte nun die Parallelvorgänge hierzu in der Einzelentwickelung wiederzuerkennen."

Ziller unterschied nach der Märchenstufe des ersten Schuljahrs, in welcher „bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft überwiegt", und der Robinsonstufe, in der der Zögling „das Vorbildliche im Lebensgang eines Einzelnen kennen lernt, der sich als einzelner durch eigene Kraftanstrengung emporarbeitet", noch 6 Stufen. „Der Schüler muß in das rechte Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft treten. Er muß

1. innerhalb einer solchen Gemeinschaft einer Autorität sich unterwerfen, wenn auch ohne alle Reflexion in reinem kindlichen Vertrauen, wie er es am besten schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bewiesen hat, — es müssen sich dann

2. im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen, selbst auf die Gefahr hin, daß sie sich zeitweise verirren —

3. er muß sich der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluß unterordnen,

4. er muß die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine königliche Herrschaft in ihm ausüben soll, —

5. er muß in ihrem Dienste arbeiten lernen, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zweck vollständiger, für die Erziehungszeit abschließender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste, und zwar von den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus — dann aber auch

[1]) 8. Schuljahr. S. 27.

6. zum Zweck einer gedachten sozialpolitischen Durchbildung der größeren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste."[1])

So Ziller. — Es ist aber schon wiederholt nachgewiesen worden, daß die Entwickelungsstufen Zillers zwar auf einem genialen Gedanken beruhen, aber doch eine Konstruktion vorstellen, die den thatsächlichen Verhältnissen nicht entspricht, insofern die Stufen kaum in der Entwickelung sich so scharf scheiden, geschweige einzelnen Schuljahren zuweisen lassen[2]) und insofern auch an eine Durchbildung des Gedankenkreises in religiös-sittlichem Geiste innerhalb der Schulzeit nicht gedacht werden kann.[3]) Man könnte zwar einwenden, Ziller habe hier bloß die Aufgaben für die einzelnen Stufen normieren wollen, aber er sagt selber von ihnen, daß sie „der normalen Entwickelung des kindlichen Geistes zu entsprechen scheinen". Trotzdem sonach Zillers Lösung unserer Aufgabe noch an verschiedenen Mängeln leidet, erscheint es nicht unmöglich, die Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes etwa so abzugrenzen, wie man Oberlauf, Mittel- und Unterlauf eines Stromes abgrenzt, es ist allerdings eine schwierige Aufgabe. Rein bemerkt dazu[4]): „Die Schwierigkeit, die Reihe der Einzelentwickelung nach der religiösen und ethisch-sozialen Seite hin gleichsam im Durchschnitt festzulegen, liegt in dem Mangel eingehender Beobachtungen der kindlichen Natur. Ehe hier mit einiger Sicherheit der ideale Durchschnitt gezogen werden kann, muß eine Fülle Beobachtungsmaterial herbeigeschafft werden. Ein weites Feld fruchtbarer Thätigkeit für den Individual- und Völkerpsychologen."

Gewiß ist es, ehe nicht ausgiebige Studien auf psychologischem Gebiete in der angegebenen Richtung gemacht sind, noch nicht möglich, ein abschließendes Urteil über die Entwickelung der Einzelpersönlichkeit auf religiösem und sittlichem Gebiet zu gewinnen, aber immerhin dürfte schon jetzt der Entwickelungsgang in allgemeinen Zügen sich darstellen lassen. Was dem Meister nicht gelungen ist, haben drei Schüler Zillers aufs neue versucht, Professor Vogt in den Erläuterungen zum 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 40 f., Schulinspektor Dr. Hartmann in der Sächsischen Schulzeitung 1887 Nr. 14—18 und dem Artikel „Alterstypen" im Reinschen Handbuch der Pädagogik I. S. 43 f. und Schulinspektor Dr. Lange in seiner Schrift über Apperzeption. Stellen

---

[1]) 13. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

[2]) Daher sagt Staude in einer Abhandlung über die kultur-historischen Stufen im Unterrichte der Volksschulen (Pädagogische Studien 1880 Heft 2) sehr richtig: „Darnach, daß das 19. Jahrhundert der deutschen Volksschule acht Schuljahre gewährt, hat sich die Natur und Geschichte bei Anlage der Modifikation der Apperzeptionsstufen schwerlich gerichtet."

[3]) Vergl. die Ausführungen bei Lange, Über Apperzeption, 4. Aufl., Plauen, 1891 S. 135 f. und Rein, 2. Schuljahr, S. 27 f.

[4]) 8. Schuljahr S. 28.

wir ihre Ansichten einmal übersichtlich nebeneinander und zwar für die Entwickelung 1. in theoretischer, 2. in praktischer Hinsicht.

I.

Vogt.	Hartmann[1])	Lange.
1. Phantasiemäßige Denkweise. (Kategorie der Möglichkeit.)	1. Etwa 7. und 8. Lebensjahr. Stufe der freien Einbildungskraft. (Unklarheit der Vorstellungen, Mangel an Übung im Anschauen und Beobachten!). 2. 9. und 10. Lebensjahr. Stufe des mechanischen Gedächtnisses (feste räumliche und zeitliche Vorstellungen, klarere Auffassung der Außenwelt).	1. 7.—10. Lebensjahr, früheres Knaben- und Mädchenalter. Subjektive, phantasiemäßige Naturauffassung und phantasiemäßige Apperzeption der durch den Unterricht gebotenen Anschauungsstoffe. Auffassung verwandter Seeleninhalte, Bildung psychischer Begriffe.
2. Thatsächliche Denkweise (Kategorie der Wirklichkeit).	3. 11. und. 12. Lebensjahr. Stufe des aufstrebenden Verstandes. (Wachsen im verständigen Denken, rascher Fortschritt in der Bildung psychischer Begriffe!)	2. 11.—14. Lebensjahr, reiferes Knaben- u. Mädchenalter. Richtige, objektive, verstandesmäßige Auffassung der Thatsachen, Beginn des begrifflichen Denkens, Verbindens und Auflösens der Vorstellungselemente. Bildung logischer Begriffe, Erhebung über den Zwang des Vorstellungsmechanismus und Energie des Denkens.
3. Reflektierende Denkweise (Kategorie der Notwendigkeit).	4. 13. und 14. Lebensjahr. Stufe des vorherrschenden Verstandes. (Leichtere Begriffsbildung, Wachsen der Urteilskraft, judiciöses Gedächtnis, Regelung der Phantasie.)	3. Jünglings-Alter. Zeit des vorherrschenden Gemütslebens. Bildung des ästhetischen Gefühls und Urteils, ernste Selbstbeobachtung.

[1]) Siehe folgende Seite.

II.

Vogt.	Hartmann.	Lange.
1. Blinde Unterwerfung des Willens oder Gebundenheit an fremde Autorität.	1. 7. und 8. Lebensjahr. Stufe des kindlichen Vertrauens, (Dabei vielfach Selbstsucht und Rücksichtslosigkeit).	1. 7.—10. Lebensjahr. Allmähliches Zurücktreten der sinnlichen Gefühle und Interessen. Übergang von blinder Autorität zum freien Gehorsam gegen die Eltern, Lehrer, nahe Verwandte, die Obrigkeit, hervorragende Mitschüler, schließlich Gott. Sittlichkeit nicht in abstrakter Form, sondern der anschaulichen des Ideals.
	2. 9. und 10. Lebensjahr. Stufe der reflexionslosen Unterordnung des Willens unter die Autorität des Erziehers. (Hervortretendes Selbstgefühl und Streben, Benutzung von Schwächen des Erziehers).	
2. Willige Unterwerfung des Willens oder freie Bewegung unter der Herrschaft des Gesetzes.	3. 11. und 12. Lebensjahr. Stufe eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflußten Verhaltens (Zunehmende Herrschaft über das eigene Thun, Erkennung des fremden Willens als sittlichen, Bildung sittlicher Maßstäbe, Ehrtrieb, Ehrgeiz, Selbständigkeit, sich äußernd im Selbstschaffen).	2. 11.—14. Lebensjahr. Vortreten höherer geistiger Interessen durch den idealen Umgang, Bildung des sittlichen Urteils. Apperzeption des fremden und eigenen Thuns durch allgemein gültige Sätze. Ethische Grundsätze in der Gestalt von Geboten Gottes, der höchsten Autorität.
3. Moralische Unterwerfung des Willens oder Selbstautorität der Ideen.	4. 13. und 14. Lebensjahr. Stufe eines durch sittliche Ideen beeinflußten Handelns (Erkenntnis der Bestimmung des Menschen für Zeit und Ewigkeit. Klärung der Maßstäbe des Guten, Wahren und Schönen, Streben nach	

Anmerk. zur vor. Seite. Die drei Stufen, die Hartmann vor der Schulzeit noch annimmt, 1. Stufe der vorherrschenden Rezeption und 2. der einfachen Reproduktion und des beginnenden inneren Geisteslebens können wir ebenso übergehen, wie die Stufe des Kindesalters bei Lange.

Vogt.	Hartmann.	Lange.
	Vollkommenheit, Herrschaft der praktischen Ideen in der Gestalt von Musterbildern, oft noch Mangel an Entschiedenheit des Wollens).	3. Jünglings-Alter. Stärke und Vielseitigkeit der sympathischen Gefühle und Interessen. Selbstbeobachtung, Kampf der ethischen Urteile mit den egoistischen Neigungen (Stimme des Gewissens.) Grundsätze als Inhalt des eigenen Wollens, Selbstbeherrschung, Charakterbildung und Annäherung an die sittliche Freiheit.

Die Zusammenstellung ergiebt vielfache Berührungen im einzelnen. Während Vogt die Entwicklung in großen Zügen, auch mehr mit philosophischen Vorstellungen, kennzeichnet, sucht Hartmann den Entwicklungsgang während der Schulzeit eingehender festzustellen und unterscheidet dabei, wie wir sehen, 4 ungefähr zweijährige Stadien. Lange dagegen, der durch seine Einzeldarstellung das meiste Material bietet, begnügt sich bloß mit 2 Stufen innerhalb der Schulzeit, die sich nicht ganz mit den 3 von Vogt und den 4 von Hartmann decken, insofern er die Behauptung Vogts ablehnt, daß die Herrschaft der praktischen Ideen schon im 14. Lebensjahr hervortrete, und ebenso die Hartmanns, der das 13. und 14. Lebensjahr schon als die Stufe des durch sittliche Ideen bestimmten Handelns bezeichnet. — Auf diese Verschiedenheit der Meinungen kommen wir später noch zurück.

Nicht genügend ist, wenigstens bei den beiden ersten, die religiöse Entwicklung berücksichtigt worden, die sicher auch die schwierigsten Beobachtungen erfordert. Ich selbst habe bei meiner Begründung „des Lehrplans des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen" mich vorzugsweise an Vogts und Langes Dreiteilung angeschlossen und sowohl die sittliche wie religiöse Entwicklung ausführlich dargestellt.[1])

Ich verweise hier auf meine ausführlichen Ausführungen dort, um

[1]) A. a. O. S. 11 f.

mich nicht zu wiederholen; will jedoch die Hauptstadien in Stichworten hier wiedergeben.

Sittliche Entwicklung.

1. Entstehung der Vorstellung von Verbotenem und Erlaubtem, von eudämonistischen, wie sittlichen Gefühlen, also: eine wenn auch von vereinzelten sittlichen Gefühlen begleitete, in der Hauptsache noch blinde d. h. reflexionslose Unterwerfung.

2. Verschmelzung der sittlichen Gefühle durch das „Gedächtnis des Willens" zu allgemeingiltigen sittlichen Grundsätzen. Festigung im Wollen durch stete Gewöhnung an sittliches (oder unsittliches!) Handeln, also: Ausbildung eines objektiven Charakters d. h. bewußte, willige Unterwerfung unter die fremde Autorität des Einzelnen oder der Gesamtheit.

3. Vertiefung des sittlichen Gefühlslebens, Ausbildung einer subjektiven Charakterseite, Beurteilung des Handelns vom Standpunkt der ethischen Maximen, oft bloß für einzelne Gebiete des sittlichen Handelns (Doppelnaturen), also: Herausbildung eines subjektiven Charakters und Herrschaft der sittlichen Ideen.

Religiöse Entwicklung.

1. Auffassung Gottes als Einzelpersönlichkeit, oft mit sehr sinnlichen Zügen. Allmähliche Uebertragung sittlicher Züge auf die Gottesvorstellung, Vertrauen zu Gott, also: Entstehung eines phantasiemäßigen Autoritätsglaubens und eines blinden Vertrauensverhältnisses zu Gott.

2. Auffassung Gottes als höchster sittlicher Macht, meist Isolierung des religiösen Gedankenkreises, aber willige Teilnahme am kultischen Handeln, also: Herrschaft eines gewohnheitsmäßigen Autoritätsglaubens mit dem Mittelpunkt einer sittlichen Gottesvorstellung und williges Autoritätsverhältnis zu Gott.

3. Erstarkung des metaphysischen Denkens, Begründung einer religiösen Weltanschauung, Glaube aus freier Überzeugung (oft auch Herrschaft des Skepticismus und Atheismus), unmittelbare Beziehung zu Gott und Wiedergeburt, also: Glaube aus freier Überzeugung und Streben nach steter Verwirklichung des religiösen Verhältnisses, der „Lebensgemeinschaft" mit Gott.

Ich glaube im Vorstehenden ein annähernd richtiges Bild des Verlaufes der sittlichen und religiösen Entwicklung in großen Zügen geboten zu haben. In einem Punkte dürfte vielleicht noch eine Ergänzung[1]) nötig sein, insofern man den Prozeß der Durchbildung auf sittlichem wie religiösem Gebiet nach Vorgang Zillers noch mit einer Sozialisierung der erkannten Ideale seine Fortsetzung finden ließe. Nachdem das sittliche und religiöse Ideal als solches erkannt ist und gemäß den besonderen

[1]) Vergl. Meltzer, 30. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. S. 91f.

Eigentümlichkeiten der Einzelpersönlichkeit in konkreten Einzelzügen sich hier ausgeprägt hat — ein Prozeß der Individualisierung, der notwendig erfolgen muß —, sucht der einzelne auch sein Ideal, seine ethischen oder religiösen Überzeugungen in der Außenwelt, nicht bloß in seiner eigenen Lebensführung, zur Geltung zu bringen. Er sucht in Gesellschaft, Staat oder Kirche sich nicht bloß einzuleben, sondern hier auch reformatorisch zu wirken, sofern er niedere Anschauungen herrschend findet. Gewiß gilt das zunächst und in der Hauptsache von den großen reformatorischen Persönlichkeiten der Geschichte, von einem Moses, von den Propheten, von Jesus selbst, von Paulus, Luther u. a., aber auch, obwohl in bedeutend geringerem Maße, von jedem Christen, der sich zur Freiheit des Glaubens und zur inneren Freiheit emporgearbeitet hat. Hervorgehoben werden muß, daß die religiöse Entwickelung auf allen Stufen von der sittlichen abhängig ist, daß auch bloß von einer unter dem Einfluß erziehender Mächte stehenden Entwicklung der oben geschilderte Gang gilt.

Was nun die Dauer der einzelnen Hauptabschnitte der Entwicklung betrifft, so reicht der erste bis in die ersten Jahre der Schulzeit. Wir wagen bei der großen Verschiedenheit der einzelnen Individuen nicht, ihn auf ein bestimmtes Lebensjahr, etwa das 7. oder 8., abzugrenzen, meinen vielmehr, daß es nicht sowohl von der individuellen Veranlagung, als vielmehr von dem erzieherischen Einfluß des Hauses und von dem Unterrichtsstoff und der Behandlung desselben während der ersten Schuljahre abhängt, ob sich der Übergang von der ersten zur zweiten Stufe eher oder später vollzieht. Noch unbestimmter ist der Übergang von der zweiten zur dritten Stufe. In sittlicher Hinsicht wird er im allgemeinen eher erfolgen als in religiöser. Immerhin können wir auch für die sittliche erst die Anfänge in die letzten Jahre der Schulzeit verlegen, weichen also hierin von Hartmann ab, der ein „durch sittliche Ideen bestimmtes Handeln" schon hier beginnen läßt. Die Vogtsche Darstellung ist so vorsichtig gehalten, daß sie wohl mit der von Lange in Einklang zu bringen ist.[1]) Wir kommen auf diese Frage später noch zurück. Soviel steht fest, daß bei manchen Personen bekanntlich die sittliche Entwicklung und dann erst recht die religiöse während der ganzen Lebenszeit auf der zweiten Stufe stehen bleibt. Bei anderen vollzieht sich infolge besonderer, tief ins Innere eingreifender Ereignisse eine Charakterumbildung und Neubildung erst in den Jahren des Mannesalters.

Nehmen wir nun die gegebene Darstellung im allgemeinen als feststehend an, so ergiebt sich daraus die Aufgabe, durch planmäßige erzieherische Einwirkung die sittliche und religiöse Entwicklung zu regeln. Sie muß planmäßig den Strom der Entwicklung regulieren, die Stellen, wo er nach sittlicher oder religiöser Seite hin in

[1]) Siehe Lange a. a. O. S. 137. Anmerkung.

ein falsches Bett geraten, dort versanden oder verschmutzen könnte, durch Sicherheitsdämme schützen, die Klippen und Riffe, die aus dem natürlichen Bett aufragen, beseitigen, damit der Lauf keine Strudel erzeugt. Sie muß ihn beschleunigen, und was an Wassermenge in der Glut des Alltaglebens verloren geht, durch neue und immer wieder neue Zuflüsse ersetzen, sodaß er stark genug ist, sich selbst seine Bahn zu brechen. Ohne Bild: Die Erziehung muß die religiöse und sittliche Charakterentwicklung nach ihrem normalen Gang leiten, die sinnlichen und selbstsüchtigen Triebe mehr und mehr fesseln, zuerst durch den Zwang von außen und Fernhaltung von schlechter Umgebung, Gewöhnung an sittliches Handeln und fromme Sitte, stete Weckung sittlichen Fühlens und Herausbildung sittlicher Urteile, ferner durch Herausbildung einer sittlichen und geistigen Gottesvorstellung und Anbahnung des idealen religiösen Verhältnisses zwischen Gott und dem Menschen durch den Unterricht. Zucht und Unterricht müssen sich also in die Hände arbeiten, um eine normale Entwicklung herbeizuführen, und in religiöser wie sittlicher Beziehung ist der Einfluß der Zucht und religiösen Gewöhnung oft bedeutender, als der des Unterrichts, denn nur im Handeln wachsen die Kräfte des Wollens. Nur dann kann wirklich ein Charakter entstehen, keine Doppelnatur, die anders handelt, als sie denkt und spricht.

Aus dem Gesagten geht zugleich hervor, daß die Erziehung zunächst bloß unmittelbar auf die Entwicklung einzuwirken hat, allmählich aber die mittelbare Einwirkung durch den Unterricht mehr in den Vordergrund treten und gleichzeitig der freieren Entwicklung Raum lassen muß.

In welcher Art aber, so fragen wir uns nun weiter, weckt der Unterricht im Schüler sittliches Fühlen, in welcher Art bildet er sittliche Urteile aus, führt den Schüler zu einer sittlichen Überzeugung? In welcher Art läßt er die Gottesvorstellung im kindlichen Gemüt immer klarer und immer beherrschender hervortreten und führt ihn zu einem innigen Vertrauensverhältnis zu Gott?[1])

Das Kind steht bei seinem Eintritt in die Schule noch auf der ersten der vorhin geschilderten sittlichen Entwicklungsstufen. Die sittlichen Gefühle, die es mitbringt, sind aus dem Umgang mit seiner Umgebung erwachsen. Wie leicht zu erweisen ist, entwickeln sie sich sowohl bei mittelbarer, wie bei unmittelbarer, planmäßiger Beeinflussung zu sittlichen Vorurteilen. Diese bilden durch öftere Anwendung und allmähliche Verknüpfung einen „objektiven sittlichen Charakter". Solche konkrete sittliche Willensverhältnisse, aus denen sittliche Gefühle und Urteile erwachsen oder auch planmäßig herangelockt werden, vermag nun

[1]) Vergl. zum Folgenden meine Ausführungen im „Lehrplan d. ev. Rel.-Unt." S. 36 f., die z. T. wörtlich benutzt sind.

[2]) Vergl. Herbart, Pädag. Schriften (v. Willmann) Bd. 1 S. 398 f. Ziller, Allgem. Pädagogik. S. 193 f.

auch ein idealer Umgang[1]) mit „sittlichen Persönlichkeiten der Geschichte“ in ähnlicher Weise, wie der empirische Umgang vorzuführen.

Der Lehrer bringt den Zögling gleichsam in Verkehr mit den Personen einer Erzählung. Entsprechend den Vorgängen beim wirklichen Umgang des Zöglings mit den Personen seiner Umgebung entstehen naturgemäß sittliche Urteile im Zögling. Sie zu wecken, ist Aufgabe des Lehrers; nicht allerdings, sie durch Zwang zu erpressen oder sein eigenes Urteil etwa in der Gestalt abstrakter Sittengesetze dem Zögling aufdrängen zu wollen. Ein aufgedrängtes ethisches Urteil wurzelt nicht im Gefühl, darum geht ihm auch das wertvolle Hauptmoment ab, das mit dem selbstgewonnenen Urteil innig verbunden ist, die bestimmende Macht für den Willen, für das Handeln des Zöglings. Es kommt eben darauf an, daß der Zögling „sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse“. Dies herbeizuführen ist zwar schwierig, aber unbedingt notwendig, da sonst kein fester Wille entsteht. Hier berührt sich das Gebiet des Unterrichts mit dem der Zucht. Der Erzieher, welcher ständigen Umgang mit seinem Zögling hat, kann die gegebenen Verhältnisse benutzen und Gelegenheit schaffen, die Festigkeit der Unterwerfung des Willens herbeizuführen und öfters zu erproben.[2]) Der Lehrer, dem jene Hilfe versagt ist, kann einen Ersatz in phantasiertem Handeln“[3]) schaffen, denn „Phantasieren ist ursprünglich Handeln“. Er führt dem Schüler Beispiele aus dem Leben vor oder läßt sie ihn finden und läßt ihn die Konsequenzen seiner sittlichen Einsicht ziehen. Dies schärft den Blick für das wirkliche Leben und beeinflußt vorbildlich das wirkliche Handeln des Zöglings. Nur überschätze man diesen Einfluß nicht![4]) Es ist immer noch ein großer Unterschied zwischen wirklichem Handeln und phantasiertem. Wenn so der Unterricht in gewisser Hinsicht hinter der Zucht zurücksteht, so übertrifft er sie doch durch den Reichtum an Personen und verschiedenen Charaktern, mit denen er den Schüler bekannt macht, und durch die Verschiedenheit der Umstände, in denen das sittliche Handeln erfolgt. So erhält der Schüler eine reiche sittliche Erfahrung und lernt das wirkliche Leben und die sittlichen Gemeinschaften kennen, innerhalb deren er einst als selbstthätiges Glied wirken soll.

Endlich vermag der Unterricht den Übergang zur Bildung einer „subjektiven Charakterseite“ zu befördern. Er stellt dem Zögling in idealen Persönlichkeiten, in denen das sittliche Ideal der inneren Freiheit mit dem Gehalt sittlicher Ideen sich ganz oder annäherungsweise vollkommen ausgeprägt hat, leuchtende Vorbilder vor Augen. An ihrer

[1]) Vergl. Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. Cöthen 1875/76 Bd. II. S. 454.

[2]) Vergl. Ziller, Allgem. Pädagogik, S. 193, 405 f.

[3]) Vergl. Herbart, Sämtl. Werke (Hartenstein), Bd. VIII, S. 46.

[4]) Vergl. Baumann, Willens- und Charakterbildung (aus der Sammlung von Abhandlungen zur physiologischen Psychologie). 1898.

idealen Größe entwickelt sich im Schüler das Streben, selbst zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit emporzuklimmen. Auch hierin ist der ideale Umgang eine natürliche Ergänzung des empirischen, der den Schüler mit Charakteren in Verkehr bringt, die ebenso wie er nach Vollkommenheit ringen, aber eben auch selbst unvollkommen sind. Auch auf dieser höchsten Stufe wirken konkrete sittliche Charaktere viel tiefer als ein System sittlicher Grundsätze, in abstrakter Form vorgetragen. „Eine wohlklassifizierte Sittenlehre kühlt den Willen, sie treibt ihn nicht.“ [1]) Dies die psychologische Begründung eines „idealen Umgangs“ durch den Unterricht, als notwendig für die sittliche Entwickelung.

Ähnliches gilt nun auch auf religiösem Gebiet. Während auf sittlichem Gebiet das Kind wenigstens die einfachsten sittlichen Werturteile in die Schule mitbringt, zeigt die in manchen Städten angestellte Statistik, daß bei vielen Kindern der Name und eine Vorstellung von Gott völlig fehlen. Es liegt hier ein abnormer Zustand, ein Zurückbleiben der religiösen Entwicklung vor. Dem muß die Schule nun abhelfen, und was kann hier außer den Einrichtungen des Schullebens und dem Vorbilde des Lehrers, die zunächst in erste Linie zu stellen wären, von deren eingehender Besprechung wir aber hier absehen wollen, günstiger wirken als der ideale Umgang mit religiösen Persönlichkeiten?[2]) Die nachahmende Umsetzung fremden religiösen Fühlens in eigenes wirkt lebengebend auf das eigene schlummernde religiöse Gefühl. Doch gilt auch hier, wie auf sittlichem Gebiet: Nur aus der Tiefe der Seele kann das Gefühl hervorquellen; es läßt sich nicht mit Druck herauspressen, aber das religiöse Vorbild läßt eben den Quell hervorsprudeln. Da erwächst auch das „freie Interesse“ am Religionsunterricht selbst, an dem ganzen Stoff desselben, und ohne dies kann der Unterricht nicht fruchtbar wirken.

Durch empirischen, wie durch idealen Umgang werden allmählich die noch dunklen religiösen Gefühle zu immer klareren Glaubensvorstellungen erhoben. Und da eine feste Überzeugung, ein tieferes Verständnis des evangelischen Christentums nur durch die Einführung in dessen Entstehungsgeschichte möglich ist, so bildet der religiöse Unterricht in den späteren Jahren ein wichtigeres Erziehungsmittel als die Einrichtungen des Schullebens: Schulandacht, Bibellektion, Schulgebet. Diese sind natürlich sehr wichtig für religiöses Leben, aber kein Ersatz für den Unterricht. Sie können nicht eine dauernde Vertiefung in das religiös-sittliche Leben der idealen Persönlichkeiten, besonders des Heilands, bieten, keine religiöse Bildung vermitteln, sondern, losgelöst vom Religionsunterricht, nur erbaulich wirken. Die Wirkung des göttlichen Worts ist eben an eine Wiederholung der Uroffenbarung im kindlichen Geiste gebunden. An

---

[1]) Herbart, Pädagogische Schriften, Bd. I, S. 276.

[2]) Vergl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Auflage Leipzig 1889, S. 222. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen, Berlin 1888, S. 271.

dem religiösen Leben der Personen der biblischen Geschichte bilden sich die ethischen Züge der Gottesvorstellung im Bewußtsein des Zöglings aus, er lebt sich ein in einen willigen Gehorsam gegen Gott, er lernt die christliche Kirche und ihre Einrichtungen kennen, er wird angeleitet zum Besuch des Gottesdienstes und gewinnt Interesse daran. Damit ist auch eine Verstärkung der sittlichen Kraft verbunden, indem er die höchste sittliche Autorität ehren lernt.

Die erreichte Stufe ist nun die Vorstufe zur völligen Glaubensfreiheit, zum Glauben aus freier Überzeugung und zur Lebensgemeinschaft mit Gott. Diese religiöse Vollendung kann nur im Herzen der Menschen erkämpft werden, doch kann der ideale Umgang mit gottinnigen Persönlichkeiten und zwar in viel höherem Grade als der reale Umgang zum Vorbild des eigenen Glaubens dienen, da ja eine Persönlichkeit wie Jesus alle anderen Persönlichkeiten der Geschichte, wievielmehr die des täglichen Umgangs an Gottinnigkeit überragt. In einzelnen Weihestunden kann somit ein bedeutsamer Fortschritt in der religiösen Charakterbildung durch den Religionsunterricht erfolgen.

Vor allem aber muß der Zwiespalt, der sich stets von neuem in das religiöse Verhältnis durch Sünde und Schuld eindrängt, überwunden werden. Das Bewußtsein der Sündenvergebung aus der Gnade Gottes, wie es das Evangelium Jesu verkündet, und wie es bei andern befreiend gewirkt hat, muß in das sündige Leben belebend eingreifen. Auch hier kann das Vorbild religiöser Persönlichkeiten der Vergangenheit die christliche Offenbarung immer wieder erneuern.

Dadurch, daß sich der Glaube in Beziehung setzt zum übrigen Seelenleben, dadurch, daß die Gottesvorstellung den Mittelpunkt bildet, entwickelt sich ein religiöses Weltbild. Die dogmatischen Formen, in die die Vorzeit den Glauben gefaßt hat, und mit denen der Zögling in der Schulzeit bekannt gemacht worden ist, veranlassen oft einen Kampf zwischen religiösem und natürlichem Weltbild. Jene Formen sind zwar verstandesmäßig aufgefaßt, werden aber auf ihre Berechtigung für die gesamte Weltanschauung jetzt nachgeprüft. Die Skepsis kann aber nur überwunden werden durch selbständiges Denken, zu dem der Unterricht sehr wohl anleiten kann, und das sich auf dem Boden sittlicher Überzeugungen aufbauen muß. Diese müssen zunächst schon feststehen, denn „es kann sehr schädlich wirken, wenn sich der Kopf der Gefahr des Grübelns aussetzt, ehe der Charakter sich in sittlichen Grundsätzen rein und deutlich ausgesprochen hat.“[1])

Endlich kann der Religionsunterricht auf dieser höchsten Entwicklungsstufe auch die kirchliche Gemeinschaft noch in einer anderen und höheren Art erkennen lassen, als auf der zweiten Stufe, nämlich als Organismus, in dem der Geist christlicher Offenbarung wirkt.

[1]) Herbart, Pädagogische Schriften. Bd. I. S. 252.

Sonach hat sich ein Religionsunterricht auf Grund eines idealen Umgangs mit religiös-sittlichen Persönlichkeiten als ein für das sittliche Leben wichtiger, für das religiöse, auf evangelisches Christentum zu begründende Leben unumgänglicher Teil ergeben. Er würde die beherrschende Stelle, einen geistigen Mittelpunkt des übrigen Unterrichts bilden, da er ja unmittelbar im Dienst des höchsten Erziehungsziels steht. An ihn schließen sich als gleichartige Fächer der Geschichtsunterricht und der litteraturkundliche Unterricht an. Sie bilden mit dem Religionsunterricht zusammen die Trias der Gesinnungsfächer, treten aber doch hinter ihn zurück. Der Geschichtsunterricht hat nämlich als Hauptaufgabe, den Zögling in die ethischen Ziele des Gemeinschaftslebens der Gesellschaft und des Staats einzuführen, hat also rein ethische, nicht religiöse Bildungsziele. Der litteraturkundliche Unterricht unterstützt beide, kann aber insbesondere in der Volksschule keinen selbständigen Gang nehmen, sondern muß seine Stoffe dienend den andern anschließen, während der Geschichtsunterricht gleich dem Religionsunterricht einen historischen Gang seiner Stoffe bis zur Gegenwart bieten kann. Genauere Nachweise dieser Behauptungen würden uns hier zu weit führen.

Dabei ergibt sich zugleich die Notwendigkeit, daß die Erziehung insbesondere auf sittlichem Gebiete durch Mittel der Zucht einmal ihr Ende finden muß. Wie es eine Thorheit wäre, dem wachsenden Strom Dämme entgegenzusetzen und ihn einzuengen, wo er seiner Natur nach eine größere Breite beansprucht, so darf man auch dem zu sittlicher Vollkommenheit sich emporarbeitenden Willen nicht Fesseln anlegen, die ihn in der freien Bewegung hindern. Immer mehr wird sich der Erzieher darauf beschränken, einzelne Winke zu geben, dann die weiteren Folgen dem eigenen Denken, der Selbstthätigkeit des Schülers zu überlassen. Das gilt aber auch bloß für die obersten Jahrgänge der Schule, und gerade daraus, daß, wie wir gesehen haben, die ethische und religiöse Entwicklung mit dem 14. Lebensjahre noch nicht abgeschlossen ist, folgt die Aufgabe, die mit gebieterischer Notwendigkeit an die Volkserziehung herantritt, zu sorgen, daß die in wohlgeleitetem Lauf dahinrinnenden Flüsse nicht nach der Schulzeit in wildem Toben alle Ordnung durchbrechen. Unser ganzes Volksleben kann untergraben werden, wenn man nicht die heranwachsende Jugend zur Zucht und Sitte erhält. Wir stoßen hier auf die sogenannte „soziale Frage“, die heute eine Tagesfrage geworden ist, und deren Lösung zum Teil auch durch Maßnahmen der Volkserziehung bedingt ist.

Während die Zucht, wie wir sahen, sich mehr und mehr auf negative Maßregeln beschränken muß, da sie sich unmittelbar an den immermehr erstarkenden und selbständig werdenden Willen des Zöglings wendet, muß dem Unterricht ein weiteres Gebiet eingeräumt werden, als man ihm heutzutage bewilligt. Wie wir schon sahen, soll der Unterricht dem Zögling einen „idealen Umgang“ mit großen Persönlichkeiten der Geschichte darbieten, an deren reicher Gemütswelt, an deren

religiösem Gefühl, an deren Charakterstärke er selbst heranreift, ähnlich wie der Umgang mit charaktervollen und religiös gesinnten Erziehern unmittelbar auf seine Charakterentwickelung einwirkt. Nun ist aber, wie wir sahen, weder die sittliche noch die religiöse Entwickelung mit dem 14. Lebensjahr, mit dem Austritt aus der Volksschule, der Erziehungsschule für den größten Teil unsers Volks, beendet. Ja bei vielen, bei den meisten ist sie wohl noch mitten in der zweiten Entwickelungsstufe stehen geblieben. Sollte sich da nicht die zwingende Notwendigkeit ergeben, auch ferner unterrichtlich auf die der Volksschule entwachsene Jugend — von der höheren Schule können wir hier absehen — einzuwirken? Nichts kann den nach Selbstveredelung strebenden Willen, das nach Frieden mit Gott ringende Gemüt sicherer weiterführen auf dem Weg des Guten; nichts ist für den von Verführungen umgebenen, werdenden Charakter notwendiger als der Umgang mit idealen Persönlichkeiten der Geschichte. Ganz besonders auf der Entwicklung zur dritten Stufe kann also ein richtig gegebener Unterricht reichlich Frucht tragen. Die Kirche wirkt nun zwar auch erziehlich, aber nicht in so geordneter Weise. Der Charakter des evangelischen Gottesdienstes ist allerdings nicht bloß erbaulich, sondern auch didaktisch und paränetisch. Besonders durch das Wort der Predigt soll der evangelische Geistliche die Jugend und das Alter in christlicher Erkenntnis fördern, aber — die es am nötigsten hätten, hören es nicht. Zudem bilden die Predigten selten eine zusammenhängende, organisch gegliederte Reihe von Betrachtungen über verschiedene Glaubenspunkte. Auch können sie nicht das Wechselgespräch ersetzen, in dem der einzelne seine Zweifel frei äußern kann; und gerade für eine derartige Erörterung von Glaubensfragen ist in den Jünglingsjahren ein reges Interesse vorhanden. Der Charakter der kirchlichen Erziehung ist ein freier und muß es sein, schon deshalb, weil die Kirche die heranwachsenden Jünglinge und Jungfrauen mit der Konfirmation für mündige Glieder ihrer Gemeinschaft erklärt hat. — Hier kann also bloß die Schule eingreifen. Auch jetzt noch sieht man leider da und dort die Volksschule nach alter Weise lediglich als eine Lernschule an und verschließt sich der Macht der Gründe, die schon vom reinerziehlichen Standpunkt aus die Einrichtung obligatorischer Fortbildungsschulen für Knaben wie für Mädchen fordern. Erst allmählich scheint es besser zu werden. Das Fortbildungsschulwesen erfährt durch die Fortbildungsschultage eine heilsame Prüfung.[1]) Der größte deutsche Staat schreitet vielleicht endlich auch dazu, allgemeine Fortbildungsschulen einzurichten, worin ihm kleinere Staaten, z. B. die meisten Thüringer schon vor zwanzig und mehr Jahren vorangegangen sind. Aber mit der Einrich-

[1]) Vergl. die Leitsätze von M. Schmidt über das Fortbildungsschulwesen in Thüringen und die darüber gepflogenen Verhandlungen in Erfurt und in Hildburghausen. Heft 13—15 der Mitteilungen des „Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen."

tung allein wäre noch nichts gethan, nur zu oft stellt man die bestehenden Fortbildungsschulen einseitig in den Dienst der Verstandesbildung. Für uns handelt es sich aber auch um Fortsetzung der Charakterbildung, und daher müssen wir entschieden die Aufnahme von Gesinnungsunterricht in die obligatorische Fortbildungsschule fordern. Näher können wir hier noch nicht auf diesen Unterricht eingehen, der ja besonders charaktervolle und pädagogisch geschulte Lehrer fordert. Es sei nur hingewiesen darauf, daß man im Großherzogtum Weimar die Gemeinden zur Aufnahme von Religionsunterricht in die allgemeine Fortbildungsschule angeregt hat, daß dieser Unterricht dem Geistlichen übertragen worden ist, und daß man auch ohne besondern Schulzwang die Mädchen ebenfalls zur Teilnahme am Unterricht veranlaßt hat.

Nachdem wir im Vorstehenden die Maßnahmen der Zucht und besonders des Unterrichts im allgemeinen skizziert haben, soweit sie durch den sittlichen und religiösen Entwicklungsgang des Einzelnen bedingt sind, können wir auch zur Bestimmung des religiösen Unterrichtsstoffs fortschreiten.

Wir können die früher aufgeworfene Frage nach der Auswahl des Unterrichts genauer formulieren:

1. **Welche Stoffe sind auszuwählen, um den Schülern einen idealen Umgang mit großen geschichtlichen Persönlichkeiten zu bieten und**

2. **In welcher Form sollen die zu gewinnenden ethischen und religiösen Wahrheiten fixiert werden?**

Bei einer Durchmusterung der Lehrpläne der Praxis stoßen wir auf die Zweiteilung in historischen und abstrakt-systematischen Stoff. Diese ist aber ungenügend. Die erbaulichen Stoffe, Lieder und Psalmen, treten zwar z. T. innerhalb der geschichtlichen Stoffe auf, tragen aber doch besondern Charakter und werden größtenteils nicht im Anschluß an die Zeit ihrer Entstehung behandelt, sondern an inhaltlich verwandte Stoffe angeschlossen. Ebenso ist es falsch, bloß geschichtlichen und erbaulichen Stoff zu unterscheiden, wie dies z. B. Linde thut[2]): „Geschichte und Poesie. Ein drittes giebt es überhaupt im Religionsunterrichte nicht. Religion, die Sache des Gemüts, kann geweckt und genährt werden lediglich durch Anschauung und Empfindung. Anschauungen bietet vornehmlich die Geschichte, Empfindungen die Poesie. Der Verstand, das nüchterne Überlegen, ist hieran nur insoweit beteiligt, als er die Anschauungen und

[2]) E. Linde. Persönlichkeits-Pädagogik. Leipzig. Brandstetter. 1897. S. 107. Eine wegen ihrer Polemik gegen Zillersche Methodik bemerkenswerte Schrift, vgl. dazu K. Kuhn, Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht, Vortrag gehalten auf der 13. Thüringer Lehrerversammlung in Eisenach. Zugleich Antwort eines Herbartianers auf die Angriffe in Lindes Persönlichkeits-Pädagogik, Leipzig, Haacke, 1898.

Empfindungen klären, also stützen hilft. Eine Verarbeitung der im Einzelnen genommenen (gewonnenen?) Abstraktionen zu einem systematischen Ganzen ist kein Religionsunterricht mehr (!) und sollte daher lieber ganz untergleiben. Der Katechismus, wie überhaupt die Bekenntnisschriften der Kirche sind, soweit dies möglich ist, als Formen, als Erzeugnisse der religiösen Poesie zu betrachten." Das ist ohne Frage ein einseitiger Standpunkt, der dem religiösen Denken zu wenig gerecht wird. Der Religionsunterricht wendet sich doch an den ganzen Menschen, an sein Denken so gut, wie sein Fühlen. Der Schüler soll dereinst auch Rechenschaft von seinem Glauben ablegen können. Sonach können wir drei Hauptgruppen von Stoffen feststellen. Wir haben den anschaulichen Stoff aus der biblischen Geschichte und der Geschichte der christlichen Kirche zu unterscheiden von dem abstrakten Lehrstoff des Katechismus, an welchen sich die biblischen Sprüche angliedern, wie auch von dem mehr erbaulichen Stoff der Kirchenlieder und Psalme. Bang drückt dies treffend so aus:[1]) „Das Mittel des erziehlichen Religionsunterrichts ist auf allen Unterrichts-Stufen die Anschauung sittlich-religiöser Charaktere (aus der Geschichte des Reiches Gottes) in ihrem Thun und Wollen (Thatsächliches), Denken (Lehrhaftes: Spruch, Lehrstück u. ä.) und Fühlen (Erbauliches: religiöses Lied)." Man hat auch mit Recht von einem epischen, didaktischen und lyrischen Element des Religionsunterrichts gesprochen. Dem abstrakten Stoff unterzuordnen ist auch die Einführung des Kindes in die Ordnung des Kirchenjahrs und des christlichen Gottesdienstes. — Überblicken wir zunächst prüfend den geschichtlichen Stoff.

A. Der geschichtliche Stoff.

Der geschichtliche Stoff umfaßt die gesamte Geschichte des Reiches Gottes, und zwar nach herkömmlicher Gliederung:

1. Die Urgeschichten (Schöpfung der Welt, Paradies, Sündenfall u.s.w.)
2. Die Patriarchengeschichten.
3. Die Richterzeit.
4. Die Königszeit.
5. Das Leben unsers Heilands.
6. Die Zeit der Urgemeinde und die Missionsthätigkeit Pauli.
7. Die Geschichte der christlichen Kirche.

Diese Stoffauswahl ist im allgemeinen gewiß richtig, denn zweifellos werden wir von den religiösen und sittlichen Idealen des evangelischen Christentums der Gegenwart zunächst auf die Reformationszeit zurückgewiesen, von da aber weiter auf die Entstehung des mittelalterlichen Christentums, das als eine von außen her wirkende Macht, gleichsam als ein Erzieher für das gesamte altgermanische Volksleben zu be-

[1]) S. Bang, Das Leben Jesu. 2. Aufl. Leipzig. Wunderlich S. 59.

trachten ist. Das Christentum ist aber in seinem ganzen Wesen bedingt durch die Geschichte des Volkes Israel, denn in dessen religiösem und sittlichem Leben ruhen die Wurzeln der Lehre Christi. Sonach ergiebt sich ein Aufbau der religiössittliche Gesamtentwickelung gleichsam in zwei Stockwerken übereinander, zunächst im Volk Israel, dann im deutschen Volk. —

1. Die alttestamentlichen Stoffe.

Gegen die gesamten Stoffe aus dem Alten Testament sind gewichtige Bedenken in der neuesten Zeit geltend gemacht worden, u. z. zuerst in der anonymen Schrift: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus" von einem christlichen Theologen (Leipzig, Grunow 1893), dann von demselben Verfasser, Oberpfarrer Dr. Katzer im 28. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in dem Aufsatz: „Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament", sowie in dem Artikel „Judenchristentum" in Reins Handbuch der Pädagogik III, S. 913. Während Katzer das ganze Alte Testament aus der evangelischen Erziehungsschule ausweist, sucht Dr. Lietz doch eine Reihe von alttestamentlichen Stoffen bei scharfer Bekämpfung der übrigen, seiner Ansicht nach religiös wertlosen Stoffe zu retten (vergl. den Aufsatz im 6. Heft „aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena" über „Neue Aufgaben auf dem Gebiet des christlichen Religions-Unterrichts". Am eingehendsten scheinen mir zwei Arbeiten von Dr. Meltzer den Wert der einzelnen alttestamentlichen Stoffe abzuwägen. Es ist dies der Aufsatz: „Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts" im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Dresden, Bleyl u. Kämmerer) S. 917 ff, sowie die Schrift: „Das alte Testament im christlichen Religionsunterricht" (Gotha Thienemann 1899.) Besonders diese beiden letzten Arbeiten seien hier zu eingehendem Studium empfohlen, da wir im folgenden bloß die Auswahl im großen Ganzen abgrenzen können. Im einzelnen sei ferner ein- für allemal auf die kritischen Vorbemerkungen zu den Präparationen in Teil 3—6 des Gesamtwerkes verwiesen.

Auf eine eingehende Erörterung des Gedankenganges in der sehr lesenswerten Schrift über das „Judenchristentum" können wir hier nicht eingehen[1]), ebensowenig auf eine eingehende Besprechung der in dem genannten Artikel in Reins Handbuch aufgezählten einzelnen Bedenken, gegen Berücksichtigung des A. T. im christlichen Religionsunterricht — es sind 21 theologische, 9 pädagogische und 10 psychologische Gründe! — wir wollen aber die Grundgedanken besprechen, die geltend gemacht worden sind.

Mit Recht wendet sich Katzer gegen die einseitige Bevor-

[1]) Vergl. meine Besprechung in der Zeitschrift „Neue Bahnen" (Wiesbaden, Behrend) V. Jahrgang. 1894. Heft 10. S. 475—497.

zugung der israelitisch-jüdischen Religion. Es ist eine falsche Geschichtsauffassung, wenn man annimmt, das Christentum sei in seiner Entwicklung allein von der jüdischen Offenbarungsreligion bestimmt gewesen, es gebe eine kontinuierliche Bewegung von Adam ab auf Jesus hin bloß innerhalb des jüdischen Volkes, Gott habe also im „auserwählten Volk" und sonst nirgends das Erscheinen des Heilands vorbereitet, die Vorbereitung im Heidentum sei lediglich eine negative. Mit Recht weist im Gegensatz zu dieser ehemals auch in der evangelischen Kirche herrschenden Auffassung der Verfasser des Judenchristentums darauf hin, daß es nur „eine Menschheitsentwicklung, nur ein Geschehen gibt, das überall durchdrungen und regiert ist von demselben göttlichen Geiste[1])". „Auch die unter dem Einflusse der hellenischen Philosophie vor sich gegangene alexandrinisch-palästinensische Entwicklung der Gotteserkenntnis hat dazu mitgewirkt, die neutestamentliche Gottes- und Weltanschauung vorzubereiten". Diese Worte von Delitzsch enthalten eine jetzt allgemein in der wissenschaftlichen Theologie anerkannte Wahrheit. Bestände also die Möglichkeit, die Schüler der Volksschule genau mit der Entstehung der Weltanschauung nicht bloß unseres Heilands selber, sondern auch mit den verschiedenen Weltanschauungen in den apostolischen Schriften bekannt zu machen, so müßte gewiß auch auf die außerjüdische Entwicklung zurückgegriffen werden.

Lietz scheint dies anzunehmen. Er fordert in dem Artikel über „Leben-Jesuunterricht" in Reins Handbuch der Pädagogik IV S. 334 f., daß in der Erziehungsschule auf die allgemeine Religionsgeschichte genauer eingegangen werde. „Erst wenn sich der Schüler nicht bloß in die religiöse Phantasiewelt seiner germanischen bezw. indogermanischen Ahnen (Edda, Homer), sondern auch in die geistig-sittliche Vorstellungswelt der großen alttestamentlichen und griechischen Propheten, (Pythagoras, Sokrates, Plato sind vorher genannt) eingelebt hat, ist er würdig und fähig, das wahre, getreue Bild des größten aller Helden und Propheten verständnisvoll in sich aufzunehmen". (S. 338.) Gern geben wir zu, daß nach Vorausgang aller dieser Stoffe die Religion Jesu klarer aufgefaßt wird, aber heißt es nicht, die umgebende Lebenswirklichkeit mißachten, wenn man solange mit dem Unterricht in der Religion Jesu warten will, und ferner, sind die Lebensbilder eines Pythagoras, Sokrates, Plato — von den Lehren wollen wir absehen — wirklich leichter verständlich als das Leben Jesu?

Thatsächlich werden in dem beschränkten Zeitraum und bei dem erst spät reifenden Verständnis für diese Dinge nur einzelne Züge in dem Religionsunterricht der Volksschule Platz finden können, während aus anderen Gründen eine ausführliche Behandlung der Vorbereitungszeit im Alten Testament unumgänglich nötig erscheint. Zudem reichen „doch

[1]) A. a. O. S. 89 vgl. Paulus: Apostelg. 14, 17. 17, 22 ff. Röm. 1, 19 ff. 2, 14 ff.

auch die erleuchtetsten Gedanken der griechischen Weisen nicht von fern an das heran, wodurch Israel das Christentum in spezifisch religiösem Sinne vorbereitet hat: den Glauben an einen, lebendigen Gott, den ‚Grund aller Dinge', die untrennbare Verbindung dieses Glaubens mit der Sittlichkeit und die aus diesem Glauben fließende Hoffnung auf ein Reich Gottes, in der Israel über sich selbst hinausgewachsen ist bis nahe ans Himmelreich".[1])

Man hat ferner geltend gemacht, daß die Vorbereitung der christlichen Unterrichtsstoffe durch alttestamentliche völlig ungeeignet sei, da diese Stoffe für Christenkinder nicht paßten. „Will man, meint Katzer, den christlichen Religionsunterricht vertiefen, so wird es ganz gewiß nicht dadurch geschehen, daß man ihm eine breit angelegte Vorstufe alttestamentlichen Unterrichts vorausgehen läßt". „Die Kinder sind nicht erst eine Zeit lang vorzubereiten auf das Christentum, sondern man soll sich in der Schule von vornherein damit beschäftigen, sie zu Christen zu machen, nicht erst zu Juden". „Eine einzige Stunde, möglicherweise noch weniger, kann genügen, um dem Kinde einen Überblick über die jüdische Geschichte zu geben".[2])

Nun könnte man ja zunächst die Frage aufwerfen: „Ist es unbedingt nötig, das Alte Testament von der Apperzeptionsstufe des Judentums aus verständlich zu machen, oder anders ausgedrückt, müssen die Kinder aus dem Alten Testament spezifisch jüdische Gottesvorstellungen, jüdische Sittlichkeit kennen lernen?" — Der Verfasser des Judenchristentums entgegnet: „Tendenziös ist es, wenn trotz allen in der heiligen Schrift unbeschönigt dargestellten Schattenseiten ihrer Charaktere Jakob, Joseph, David, Salomo so geschildert werden, daß zuletzt doch der Eindruck der reinsten Frömmigkeit zurückbleibt. Jede solche absichtliche Deutung darf als ein Zugeständnis angesehen werden dafür, daß das Alte Testament für sich nicht geeignet ist zur Erziehung im Christentum"[3]). Ja er meint, daß es auch bei manchen Stoffen trotz allem unmöglich sei, sie im christlichen Geist aufzufassen und sie für eine christliche Erziehung mittelst Umdeutung und Weglassung verwendbar zu machen: „Erfahrene und aufmerksame Erzieher wissen von gesund denkenden und gesund fühlenden Kindern zu erzählen, die trotz aller Mühe und begünstigenden Schilderung mit Haß und Verachtung gegen Joseph und Jakob, gegen Jephta und den Meuchelmörder Joab erfüllt waren, und denen Simson beinahe zur komischen Figur sich gestaltete."

Das sind allerdings sehr gewichtige Einwürfe, und wenn wirklich eine Umdeutung der alttestamentlichen Geschichten im christlichen Geist als tendenziöse Geschichtsfälschung zu verwerfen wäre, dann wäre es auch

[1]) Flöring, Das alte Testament im evangelischen Religionsunterricht (Gießen 1895) S. 91.
[2]) „Judenchristentum". S. 100, 102, 104, 105.
[3]) A. a. O. S. 110.

Library
Concordia Teachers College
RIVER FOREST, ILL.

nicht zu bezweifeln, daß der größte Teil dieser Geschichten oder überhaupt das ganze alte Testament einfach über Bord geworfen werden müßte. Ist dem so? — Die Antwort darauf soll uns ein Einblick in die alttestamentliche Schriftforschung geben. Die Zeiten sind längst vorbei, in denen man annahm, der heilige Geist habe z. B. die 5 Bücher Bücher Moses Wort für Wort dem Begründer der alttestamentlichen Religion in den Griffel diktiert, Zeiten, in denen man das Wort „Quellenkritik" noch nicht kannte und jeden wahrheitsgetreuen Forscher mit der Schlußfolgerung niederdonnerte: „Wer im Geringsten unrecht ist, der ist auch im Großen unrecht, hätten also die heiligen Schriftsteller wirklich sich so vielfach geirrt, so könnte man sie durchaus nicht dem ihnen gewordenen Auftrage gewachsen erachten, wir müßten alles Vertrauen zu ihren Berichten verlieren, und alle objektive göttliche Gewißheit der Schrift für den Glauben wäre aufgehoben".[1]) Die von Kuenen, Graf, Wellhausen, Stade, Reuß, Schultz, Smend u. a. vor allem vertretene bibelkritische Stellung findet mehr und mehr Anhänger. Trotz mancher Abweichungen im einzelnen hat man sich doch über wichtige litterarische Fragen, wie auch über den ganzen Verlauf der israelitischen Religionsgeschichte in vielen Punkten völlig geeinigt.[2]) (Dazu vergl. die Darlegungen im zweiten Teil dieses Buches über die sittlichen und religiösen Entwicklungsstufen der Gesamtheit.)

Was zunächst die litterarischen Fragen betrifft, so ist jetzt allgemein anerkannt: Das Gesetz ist jünger als die Propheten. Das „Gesetz", die 5 Bücher Moses, und das Buch Josua, der sogenannte Hexateuch, ist aus drei aufeinander und ineinander geschobenen Hauptschichten zusammengesetzt, die mannigfach ganz von einander abweichende Züge tragen, ebenso haben wir bei den andern geschichtlichen Büchern ältere und jüngere Quellen, Umarbeitungen und Zusätze zu unterscheiden, während die Prophetenschriften im allgemeinen ziemlich getreu erhalten worden sind. Hinsichtlich der Lehrbücher wollen wir darauf hinweisen, daß von den Psalmen, dem

[1]) Diese gänzlich veraltete Auffassung vertritt ein neuerdings erschienenes Schriftchen über den „heiligen Geist als Inspirator".

[2]) Die grundlegenden Werke für die neuere alttestamentliche Forschung sind Kuenen, „Godsdienst van Israel" (holländisch) 2 Bde. Haarlem 1896, Wellhausen, „Prolegomenen zur Geschichte Israels" 2. Aufl. 1883 und „Israelitische und jüdische Geschichte" 3. Aufl. 1897. Stade, „Geschichte des Volks Israel". Reuß, „Geschichte der heiligen Schrift des Alten Testaments" 1881. Schultz, „Alttestamentliche Theologie" 2. Aufl. 1878. Smend, „Lehrbuch der alttestamentlichen Religionsgeschichte". 1893. Marti, „Geschichte der israelischen Religion" (3. Aufl. von Kayſers Alttestamentl. Theologie) 1897. Besonders für Lehrer sei empfohlen: Thomas, „Geschichte des Alten Bundes". Magdeburg 1897; an kürzeren Abrissen und Abhandlungen: Mehlhorn, „Die Bibel, ihr Inhalt und geschichtlicher Boden". 4. Aufl. 1897. Zittel, „Entstehung der Bibel" (Reklam). Dörne, „Die Ergebnisse der neuern alttestamentlichen Forschungen und ihre Bedeutung für die Kirche". Leipzig 1894.

wichtigsten Teil der Lehrschriften, die meisten in die exilische und nachexilische Zeit verlegt werden.

In der Geschichte der israelitischen Religion aber werden jetzt drei große Hauptabschnitte der geschichtlichen Entwicklung angenommen.[1]) Von einer Geschichte des Volks Israel läßt sich erst seit der Zeit Moses reden. Moses hat Jahve (dies ist die sprachgeschichtlich beglaubigte, richtigere Form für das uns geläufige Jehova) als den Gott Israels dem Volk gepredigt. Von Jahve war die Thora (das Gesetz), die Moses begründete. „Freilich nicht an ein schriftliches Gesetz dürfen wir da denken, ein solches ist in den ältesten Zeiten nicht nachweisbar; die Thora läßt sich nur als jeweilige mündliche Unterweisung darüber begreifen, wie sich Israel in den einzelnen Lagen des Lebens als Volk Jahves zu verhalten habe". Die vorprophetische Religion war Monolatrie, d. h. mochten andere Völker andere Götter haben, Israels Gott sollte allein Jahve sein, u. z. wurde er auch unter Bildern verehrt. Erst die Propheten erhoben Israel auf die zweite Stufe, auf die Stufe des ethischen Monotheismus, oder vielmehr Gott selbst führte sie zu dieser Erkenntnis durch die Donner seines Gerichts und durch die Offenbarungen seiner Gottesmänner Amos, Hosea, Jesaja. Immer wieder müssen die Propheten gegen das halsstarrige Volk kämpfen, das, anstatt Gott von ganzem Herzen zu lieben, sich auf die Erfüllung der kultischen, gottesdienstlichen Forderungen versteifte und sich in falsche Sicherheit einwiegte: Jerusalem, als die Stadt der Offenbarung Jahves und des reinen Gottesdienstes, könne nicht untergehen. Diese Anschauung bekämpft Jeremia, der große Dulder unter den Propheten. Die dritte Stufe, die nachexilische priesterliche Volksreligion, wird vorbereitet durch Ezechiel, den Schöpfer des Zeremonialgesetzes, den Vater der levitischen Richtung im Judentum. In Anlehnung an ihn entstand das spätere Priestergesetz, das das religiöse Leben bis ins einzelnste ordnete. Wir haben also drei klar und deutlich sich abhebende geschichtliche Perioden, auf deren Einzelschilderungen wir später noch eingehen werden:

1. Die israelitische Volksreligion, mit Jahve als Volksgott, von Moses begründet,

2. Den prophetischen Monotheismus, mit Jahve als dem Heiligen in ethischer Hinsicht, von den Propheten begründet,

3. Den priesterlichen Monotheismus, mit Jahve als dem Heiligen in kultischer Hinsicht, von den nachexilischen Priestern ausgebildet.

Nun scheint es ja zunächst, als ob durch diese historische Schilderung der Angriff Katzers gegen einzelne Teile des alttestamentlichen Stoffs nur noch verstärkt würde: Die Urgeschichten und die Erzvätergeschichten hat ja die theologische Wissenschaft dem Gebiete der Sagen zugewiesen. Wenn es Katzer schon für tendenziös hält, die Schattenseiten biblischer

[1]) Vergl. zum Folgenden die meist wörtlich citierten Darlegungen von Dörne, S. 15 f

Charaktere zu beschönigen, sind vielleicht noch viel schwerere Vorwürfe dagegen zu erheben, daß man sagenhafte Stoffe als biblische Geschichte in der Schule behandelt. Dem läßt sich jedoch manches entgegenhalten. Wir fragen zunächst: Hat es irgendwie Bedenken, die Personen der Patriarchengeschichten, den glaubensstarken, geduldigen und versöhnlichen Abraham, den listigen, habsüchtigen, aber auch reuigen Jakob, den von Gott so wunderbar geführten Joseph, den Kindern vorzuführen, wenn man die Überzeugung gewonnen hat, die gesamten Persönlichkeiten sind von Sagengewebe umwoben, ja vielleicht überhaupt Gebilde der Sage? — Ganz gewiß nicht. Der Eindruck auf die Kindesseele ist der maßgebende Gesichtspunkt. Wie aus den Gestalten der deutschen Volkssage, aus Nibelungenlied und Gudrun, der religiös-sittlichen Charakterbildung ein mächtiger Zufluß an Kraft zuströmt, so auch aus jenen Geschichten aus der grauen Sagenzeit des israelitischen Volks. „Der absolute Wert idealer Wahrheiten, der das Gemüt erhebt und reinigt, bleibt sich gleich, mag er an historischen, rein poetischen oder sagenhaften Stoffen haften, weshalb sich die Gesinnung auch durch Übung in der Beurteilung gedachter poetischer Willensverhältnisse verstärken kann.“ [1]) Hat man nun ferner erkannt, daß eben jene alttestamentlichen Schriftsteller jene Stammessagen so niedergeschrieben haben, wie sie sich in ihrem subjektiven Denken und Empfinden spiegelten, was liegt da für ein Grund vor, daß wir als Christen sie nicht vom christlichen Standpunkt aus betrachten sollten? Nicht als ob wir sie zu Heiligenbildern machen wollten; das hätte auch gar keinen solchen Wert für die Charakterbildung der Jugend, für die ja charaktervolle menschliche Persönlichkeiten viel wichtiger sind. Aber man braucht bloß an die Thatsache zu denken, daß das Bild, das in der christlichen Gemeinde von einem Abraham, Jakob, Joseph lebt, doch ein anderes ist, als das aus den Buchstaben der Schrift erkennbare, und gerade um des christlichen Gemeindelebens willen dürfte es geraten sein, diese Gestalten der alttestamentlichen Religionsgeschichte nicht aus dem Religionsunterricht zu streichen. Ja es erscheint geradezu unmöglich, wenn man bedenkt, wie besonders die geistliche Dichtung das Alte Testament der Erbauung der Gemeinde nutzbar gemacht hat. Mit Vorsicht gilt es, das unserm christlichen Denken weniger Entsprechende möglichst auszuscheiden. Anstößig erscheint z. B. die Vielweiberei Abrahams und Jakobs. Doch dürften für Kinder der unteren Klassen, denen sexuelle Verhältnisse noch fernliegen, die Schwierigkeiten nicht erheblich sein. Tief ergreifende Züge enthält z. B. die Geschichte von Hagars Austreibung. Im christlichen Sinne umzugestalten und abzukürzen gegen die gewöhnliche Behandlungsweise sind die Jakobsgeschichten, wenn man sie nicht überhaupt ganz übergehen will. Sehr anstößig für christliches Denken ist auch die Geschichte von Isaaks Opferung, über die Dörne[2]) urteilt: „Die her-

[1]) Ziller, Ethik. S. 85.
[2]) A. a. O. S. 38.

kömmliche Deutung wie überhaupt jede nicht historische führt hier in ein wahres Labyrinth von Irrgängen; und der ursprüngliche Sinn der Erzählung, der in der Verneinung der Notwendigkeit des Menschenopfers besteht, ist wohl von Wert für die Religionsgeschichte, aber nicht für den Religionsunterricht."

Im allgemeinen aber gilt für die Patriarchensagen, was Flöring über das ganze Alte Testament im Gegensatz zu Katzer bemerkt: „Das Buch, das für die alte Kirche in Liturgie und Unterweisung das Religionsbuch schlechthin gewesen ist, aus dem bis auf den heutigen Tag eine Fülle von lebendigem Gottvertrauen und Trost, von kraftvollen Gedanken und Bildern, Worten und Gestalten in das Denken und Leben der Christenheit in Schule und Haus, in Gebet und Kirchenlied ausgeströmt ist, das Lieblingsbuch ebensowohl der Unmündigen wie der Dichter — Goethe voran —: es beseitigen wollen, das heißt einer Verarmung, um nicht zu sagen Verödung der christlichen Gemütswelt das Wort reden, von der wir uns glücklicherweise heute kaum einen Begriff machen können." [1]) Trifft man eine geeignete Auswahl, und nimmt man hie und da leise Änderungen vor, dann dürfte die Entgegnung Katzers im „Judenchristentum" (S. 121) leicht abzuweisen sein: „Warum sollen Christenkinder zuerst mit jüdischen Familien im Geiste zusammenleben, mit Familien, die auf einer niedrigeren Kulturstufe stehen als die christlichen?" — So gewiß die Volkssagen über die Patriarchen von den späteren Schriftstellern des A. T., dem Jahvisten und Elohisten, wesentlich vom prophetischen Standpunkt aus „apperzipiert" und vergeistigt worden sind, so gewiß dürfen sie von christlichen Kindern auf der Unterstufe der Volksschule im christlichen Sinn apperzipiert werden.

Sind wir nun zunächst darüber einig, daß eine unterrichtliche Behandlung der Patriarchensagen vom pädagogischen Standpunkt prinzipiell keine Bedenken hat, so fragt sich doch: Ist das Kulturbild, in dessen Rahmen wir die Persönlichkeiten der Patriarchengeschichte sehen, für die Kinder verständlich zu machen; hat nicht der Verfasser des „Judenchristentums" recht, wenn er sagt: „Psychologisch weit ab von dem Christenkinde liegen auch die Sitten und Gebräuche des jüdischen Volks. Was versteht das Kind von Opfern, vom Götzendienst, vom Nomadenleben u. a. m.?" Dem ist entgegenzuhalten, daß für die fremden Verhältnisse doch aus dem heimatlichen Erfahrungskreis eine Menge Verstellungen wachzurufen sind, daß auch das Opfer als Geschenk an Gott, dem Kinde wohl verständlich zu machen ist. Allerdings empfiehlt es sich, wie wir später sehen werden, erst nach einem vorbereitenden Unterricht an die Behandlung heranzutreten. Für das erste Schuljahr gelten unbedingt die Worte Reins:[2]) „Selbst die Verteidiger der biblischen Geschichten

[1]) Flöring, das Alte Testament im evangelischen Religionsunterricht Gießen 1895. S. 7.

[2]) Encykl. Handbuch der Pädagogik, I. 932 Art. „Erstes Schuljahr", vergl. auch 1. Schuljahr 5. Aufl. S. 137.

geben die in denselben liegenden Schwierigkeiten zu, die vor allem in der ‚sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen ꝛc.‘ und in ‚dem fremden Schauplatz der Geschichte liegen, ohne dessen Kenntnis die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht.‘ Aber trotzdem hält man fast überall noch dieselben auf der Elementarstufe für unersetzlich. Es geht nicht anders, die Kleinen müssen in eine ganz fremde, unsympathische Welt hineingestoßen werden! Denn die Versuche, welche man macht, um die Schwierigkeiten zu heben, sind vergeblich. Wer an eine Beseitigung derselben glaubt, giebt sich einer argen Täuschung hin.“

Ähnlich sagenhafte Stoffe wie die Patriarchengeschichten sind nun auch die Urgeschichten: Schöpfung der Welt, Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sintflut, Turm zu Babel. Von der theologischen Wissenschaft ist nachgewiesen worden, daß diese Stoffe sich mit einer allgemein semitischen Stammessage berühren, aber doch im Volk Israel besondere Ausgestaltung erfahren haben. Wirwerden sie zwar nicht für den Anfang der religiösenUnterweisung verwenden können — hierher gehört eben konkret anschauliches Material von geschichtlichen Einzelpersönlichkeiten —, wohl aber können sie Anlaß geben zu einer tiefergehenden Betrachtung einzelner religiöser Fragen, wie: die Entstehung der Welt, die Sünde im Menschen, der Fluch der Sünde; und von diesem Gesichtspunkte aus sind wenigstens einzelne dieser Geschichten unentbehrlich. Eben aus diesem Gesichtspunkte dürfte es sich nicht empfehlen, die Behandlung der Urgeschichten erst, wie Meltzer es vorschlägt, im Anschluß an die Philosophie des exilischen Judentums zu behandeln. Gewiß müssen sie bei gereifterem Verständnis der Kinder, also in der Oberklasse, a[ls] das erkannt werden, was sie religionsgeschichtlich betrachtet sind, als Versuche, die Entstehung der Welt und die Entstehung der Sünde im Menschen zu erklären; — aber um der kindlichen Form willen, in die sich die philosophischen Betrachtungen gekleidet haben, dürften die Geschichten doch schon eher auf Verständnis rechnen.

Zu den von Katzer angegriffenen Stoffen gehört ferner die Richter- und Königszeit. Auch hier scheint die Wissenschaft die Bedenken Katzers zu unterstützen. Sie bestätigt vollkommen das von Katzer angeführte Wort Reins[1]): „Ist es (nämlich die Richterzeit) doch eine Zeit, in der Abfall, Drangsal, Bekehrung, Ruhe und wieder Abfall, Drangsal, Bekehrung, Ruhe mit einander abwechseln und einander folgen, eine Zeit der tiefsten Verwilderung der religiösen und sittlichen Verwahrlosung. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit ist durch den schnödesten Partikularismus, die Jehovareligion durch den rohesten Götzendienst, die mosaische Sittlichkeit durch die zügellosesten Genußsucht gestört und getrübt, und das religiös-sittliche Leben ist dem Sterben näher als je“. Und über die Königszeit urteilt Lietz[2]): “Das Davidische

[1]) 4. Schuljahr S. 3.

[2]) 6. Heft aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena „Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religions-Unterrichts“. S. 70.

Haus zur Zeit des alternden David und nach seinem Tode bildet mit seiner Weiberherrschaft einen moralischen Sumpf, dessen faule Luft zu atmen dem Kind kaum zuträglich sein möchte. Die Palastintriguen, durch die ein Salomo auf den Thron kam, die orientalische Wollust und Prachtliebe, die sein und seines Reiches Ruin wurde, sind ungeeignete Erzählungen fürs Kind. Viel anderes wird uns aber von Salomo nicht erzählt." Darum erklärt sich auch Lietz für Ausschluß der gesammten Richterzeit und der Königszeit außer Saul und David. — Und doch galt den späteren Juden die Regierungszeit Davids und Salomos als das Blütezeitalter ihres Volks. Dieser scheinbare Widerspruch erklärt sich daraus, daß das Geschichtsbild, wie es die späteren Schriftsteller von jener Zeit entwarfen, ganz andre Züge trägt, die uns die Geschichtsforschung unsrer Zeit als unhistorisch hat erkennen lassen.

Die Erinnerung an die äußere Blütezeit Israels, an die Gründung des Königtums unter Saul, an die Einigung der Stämme und endgültige Abschüttelung der drückenden Philisterherrschaft unter David, an die Großmachtstellung Israels unter Salomo ließ die vielen Mißstände vergessen, die gleichzeitig und später unter Salomo bestanden hatten. Eine Wiederherstellung des Königtums Davids, das galt den spätern Propheten als die Verklärung Israels, die Wiederheraufführung der großen Zeit. —

Bei den Angriffen von Katzer sowohl wie von Lietz wird eben ein wichtiger Gesichtspunkt völlig übersehen. Eine historischgetreue Darstellung kommt erst für das reifere Alter, für die Oberstufe der Volksschule in Betracht In der Unter- und Mittelstufe kann die Aufgabe des Religionsunterrichts nie und nimmer die sein, „die Thatsächlichkeit einzelner Geschichten des Alten Testaments, den geschichtlichen Vorgang als solchen den Kindern einzuprägen, sondern nur die, den darin liegenden religiösen und sittlichen Gehalt auf Grund anschaulicher Darstellung fruchtbar zu machen." [1]) Man wird gewiß nicht eine Gesamtdarstellung bieten, die völlig der historischen Wirklichkeit widerspricht und später völlig umgestoßen werden müßte, man wird also nicht die gesamte bürgerliche und sittliche Gesetzgebung Israels auf Mose zurückführen und Langes und Breites von der Stiftshütte erzählen, man wird ferner die Richterzeit nicht nach Art des Deuteronomisten als eine Zeit schildern, in der Glück und Unglück Israels wechselte, je nach dem es Gott treu oder untreu war, man wird ferner Eli und Samuel nicht als Richter über ganz Israel darstellen und die Einrichtung des Königtums als Gott mißfällig nach der bekannten Geschichte, man wird nicht David und Salomo zu Musterbildern aller Herrscher machen, und die nachsalomonische Zeit in ähnlichem Licht wie die Richterzeit erscheinen lassen. — Andrerseits wird man aber nicht alles Wunderhafte abstreifen und eine Reihe Geschichten, z. B. die Eliasgeschichten einfach deshalb ausscheiden, weil das Wunderhafte untrennbar mit ihnen verbunden ist. Man wird

[1]) Flöring a. a. O. S. 3.

trotz ihrer wunderhaften Ausschmückung auf Geschichten wie den Durchzug durch den Jordan, die Erstürmung Jerichos, Eli und Samuel nicht verzichten oder auf die für das Kindesgemüt so ergreifend wirkende, anschauliche Geschichte von David und Goliath.[1]) Wie der Lehrer Sagenhaftes in Geschichtsunterricht verwendet, z. B. Heinrichs I. Königswahl, die Glocke von Speyer, die Barbarossasage, so darf er es auch im Religionsunterricht. Sein Takt wird ihm sagen, ob er das von ihm Erzählte als Sage auch darstellt oder ob er es ohne Kritik bieten will auf die Gefahr hin, ein Bild zu bieten, an dem er später zuviel zu verbessern hat. Im allgemeinen kann man sich mit der Auswahl Meltzers[2]) einverstanden erklären.

Aber kann nicht gegen alles dies von Katzer doch der alte Vorwurf aufrecht gehalten werden: Das ist „jüdische Geschichte, nicht christliche. Alles Jüdische ist unterchristlich, darum unbrauchbar!" Auch hierin schießt jedoch Katzer über sein Ziel hinaus. Sein großer Grundirrtum ist seine falsche Ansicht vom Alten Testament überhaupt. Katzer nimmt nämlich an, daß im Alten Testament nur spezifisch Jüdisches enthalten sei, daß also eine wirkliche Offenbarung Gottes in Israel als Vorbereitung auf die in Jesus nicht vorhanden sei. Gewiß ist zwar „wie das Christentum, so auch das jüdische Volkstum mit all seinen Schattenseiten im Alten Testament präformiert, mit seiner teilweise ungebrochenen Sinnlichkeit, mit seiner Stammesleidenschaft, wie sie in den Rachepsalmen lebt, mit seiner Härte und Selbstsucht, die sich mitten in den schönsten Geschichten offenbart"[3]), aber doch ist eine fortdauernde Steigerung des religiös-sittlichen Ideals im jüdischen Volk zu finden, deren reifste Blüte eben erst in Jesus erschien, wie dies z. B. auch Thomas treffend so ausdrückt:[4]) „Anfangs sind in der Religion Israels als einer Volksreligion noch manche halb heidnische Elemente, aber zu immer höherer Erkenntnis und immer reinerer Anschauung des göttlichen Wesens erhebt sich die Prophetie unter der Leitung des göttlichen Geistes, der in ihr ist und aus ihr redet, jene Elemente werden nach und nach ausgeschieden oder zurückgedrängt, und eine rein monotheistische Religion wird durch das Ringen der geistesgewaltigen Träger der Offenbarung geschaffen. Und als dieselbe unter dem Zwange des Gesetzes zu erstarren droht, da erhält sich eine kräftige Strömung, die den edelsten Kern des Prophetismus in sich bewahrt und weiterbildet und zum Empfang der höchsten Offenbarung Gottes in seinem Sohne fähig wird. So kann die Wissenschaft nachweisen, wie Gott aus Israel allmählich eine Gemeinde sich erzieht." Sie weist eben damit zugleich eine Kette gewaltiger Thaten Gottes auf. Vermindert man

[1]) Thrändorf und Meltzer sprechen ihr m. E. mit Unrecht (in dem soeben erschienenen 1. Heft der Präparationen für den Religionsunterricht auf der Mittelstufe S. 62) den Wert für den Religionsunterricht ab.
[2]) Meltzer. Das alte Testament im christl. Religionsunterricht, S. 91 f.
[3]) Flöring a. a. O. S. 19 f.
[4]) A. a. O. S. 772.

nun den anerkanntermaßen viel zu reichlichen Stoff des Alten Testaments[1]) in der Volksschule auf das dauernd Wertvolle zu Gunsten des noch wertvolleren Neuen Testaments, so ist dem gerechten Bedenken gegen die jetzige Bevorzugung des Alten Testaments Rechnung getragen.

Mit diesen unsern Darlegungen ist nun auch schon im voraus der Haupteinwand Katzers erledigt; Das Christentum, so meint er, bedarf als ein prinzipiell Neues überhaupt keiner besonderen Vorbereitung. „Was als vollkommen Neues auf sich allein beruht in Bezug auf seinen innersten Grundsatz, das ist auch aus sich selbst und durch sich selbst verständlich". „Um ein Christ zu werden, um den Heiland und Erlöser in das Herz aufzunehmen, dazu ist das Alte Testament ganz und gar entbehrlich." — Zugegeben, daß Jesu religiöser Genius das meiste aus sich selbst schöpfte, daß mit ihm ein „prinzipiell Neues" in die Welt trat, aber ist nicht die Form seiner Lehre doch trotzdem durch die Vorstellungswelt seiner Zeit bedingt? Ist nicht durch die Religionsgeschichte erwiesen, daß Gott das in Jesu erschienene Heil in der Welt vorbereitet hat, wie wir es aus dem Wort von Thomas so schön erkennen! Sonach stellen wir der Behauptung Katzers die andere entgegen: Gerade von einer Verwertung der alttestamentlichen Forschung erhoffen wir ein neues Leben für den Religionsunterricht der Erziehungsschule.

Für die Kirche stellt Delitzsch die wichtige Forderung auf: „Das für die Zukunft der Kirche entscheidungsvolle Strebeziel muß sein, das rechte Gleichgewicht zwischen den unveräußerlichen Fundamenten der Offenbarungsreligion und den unleugbaren Befunden litterarischer Kritik herzustellen".[2]) Nun aber der Jugendunterricht? — Selbstverständlich bedeutet es eine arge Verirrung, eine völlige Verkennung der Aufgaben der Erziehungsschule, wenn man die Ergebnisse der religionsgeschichtlichen Forschung dergestalt unserer heranwachsenden Jugend in der Volksschule, wenn auch erst in den zwei letzten Schuljahren, mitteilen wollte, wie es z. B. Steudel in den beiden bisher erschienenen Teilen seines „religiösen Jugendunterrichts" thut.[3]) — Steudel geht eben schon von falschen Grundvoraussetzungen aus, wenn er meint:[4]) „Thatsächlich soll einmal der Hauptzweck des biblischen Unterrichts der sein, die geschichtliche Grundlage der „positiven" Religion darzubieten; während es Sache des Katechismus und Konfirmandenunterrichts ist, auf dieser Grundlage den

[1]) Das Lesebuch für bibl. Geschichte von Zahn z. B. hat 228 Paragraphen für das Alte, nur 121 für das neue Testament.

[2]) Vergl. die Resolutionen, die auf dem 20. Deutschen Protestantentag in Hamburg 1899 im Anschluß an den Vortrag des Pfarrer Fischer über die „Wahrhaftigkeit in der Kirche" angenommen wurden.

[3]) F. Steudel, Der religiöse Jugendunterricht, ein Hilfsmittel für die Hand der Lehrer auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschung bearbeitet. Heibronn, Kielmann 1895/96.

[4]) Vergl. Vorrede zum 1. Heft. S. VI.

bleibenden Gehalt der Offenbarung darzustellen". Was er unter den „geschichtlichen Grundlagen" versteht, ist eben ein Auszug aus einem Handbuch der Bibelkritik und alttestamentlichen Religionsforschung. Durch Mitteilung solcher geschichtlichen, ja ganz spezifisch theologischen Kenntnisse wird allerdings nicht religiöses Denken, Fühlen und Wollen im Zögling geweckt werden können. Wir bezweifeln aber, ob nach solcher Grundlegung auch der Katechismus und Konfirmandenunterricht das Ziel erreichen kann, den „bleibenden Gehalt der Offenbarung" nicht bloß „darzustellen", sondern zum eigensten, bewußten, bekenntnismäßigen Besitz der Kinder zu machen. — Hier zeigt sich eben ein Manko in dem psychologischen Verständnis der religiösen Charakterentwicklung.[1]) Religionsgeschichte an und für sich ist eben kein Stoff für den Religionsunterricht in der Erziehungsschule. Die Jugend verlangt nach einem idealen Umgang mit geschichtlichen Persönlichkeiten.

Man darf demnach nicht die Kritik als solche in die Schule einführen, wohl aber darf man die Ergebnisse der Kritik, die Ergebnisse der sorgfältig erwägenden, alles organisch gliedernden religionsgeschichtlichen Forschung unterrichtlich verwerten. Zwar wird die neuere historische Darstellung der Alttestamentlichen Religionsgeschichte den mit ihr noch unbekannten zuerst fremdartig anmuten und manche Illusion zerstören, die ihm lieb war. Aber allmählich wird sie ihm auch die wahre Geschichte als eine Geschichte göttlicher Thaten trotz menschlicher Fehler und Mängel lieb werden lassen und den hohen Wert der Offenbarung in Jesu deutlicher und klarer machen.

In diesem geschichtlichen Bilde der alttestamentlichen Religionsgeschichte, dessen Einordnung in den Lehrplan wir später noch genauer zu besprechen haben, erfahren die schon früher behandelten Stoffe eine neue vertiefende Behandlung. Auch hier bleibt selbstverständlich alles für Kinder Unverständliche und alles religiös Wertlose weg. Daher kann die spätere Königszeit und die nachexilische Zeit nur in geringem Maße berücksichtigt werden. Wir scheiden somit die traditionellen Geschichten von Elisa, Daniel Esther u. s. w. aus. Dagegen setzen wir als Ersatz ein großes Kapitel aus der alttestamentlichen Religionsgeschichte ein, das zu lange zu Gunsten teilweise religiös minderwertiger, ja widerchristlicher Stoffe aus dem Alten Testament vernachlässigt worden ist: den Prophetismus.

Wie wir früher schon berührt haben, ist erst durch die neuere Forschung die Bedeutung der Propheten für die gesamte Entwicklung der israelitischen Volksreligion tiefer erkannt worden. Sie sind „als religiöse Klassiker von größter weltgeschichtlicher Bedeutung" recht eigentlich erst entdeckt worden, und von verschiedenen Seiten regen sich nun Vorschläge,

[1]) Vergl. auch meine Besprechung der Steudelschen Hefte in den Blättern für erz. Unterricht, 1898, Beilage Nr. 2. Dazu auch Thrändorf in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1896. „Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung". S. 114 f.

eingehender die Schriften der Propheten im religiösen Jugendunterricht zu verwenden.[1]) Ihre Bedeutung für den religiösen Jugendunterricht — ihre geschichtliche ist schon oben in den Worten von Thomas berührt — wollen wir hier kurz mit den Worten Meltzers[2]) skizzieren: „Erst durch Behandlung der Propheten wird die rechte Apperzeption des Lebens und der Gedanken Jesu vorbereitet. Die herkömmliche Apperzeption geht vom Opfergedanken aus und sieht demgemäß in Jesus das vollkommenste, ausreichendste Opfer, durch das ganz nach vorprophetischer (?) Vorstellung der Mensch von Schuld und Strafe erlöst wird. Die Apperzeption vom prophetischen Gedankenkreise her — die allein auf geschichtlichem Boden steht — muß auf diese Opferidee verzichten, kann daher auch in Jesus kein Opfer im Sinne der Sühne vor Gott erkennen. Die Propheten fordern Gottesdienst durch Hingebung der ganzen Person an den Willen eines sittlichgedachten Gottes. Daher kann die Aufgabe dessen, der die Propheten erfüllt, d. h. vollendet, nur darin bestehen, daß er die Menschen zu diesem Opfer in sittlichem Sinne befähigt, indem er sie durch die Macht seiner Person in sein gottgeeintes Leben hineinzieht, sie mit sich der Welt sterben und im neuen göttlichen Leben auferstehen läßt. In der Ausübung dieses seines Berufs ist er gefallen als ein der Menschheit und damit auch Gott gebrachtes sittliches Opfer, und an ihn glauben heißt: sich mit ihm der Idee, der er lebte, opfern, wobei man dem alten Judaismus und Pharisäismus, die auch im Christentum fortleben, Valet sagen muß. Wenn es nun wahr ist, daß die Propheten hierbei den ersten Schritt gethan haben, dann liegt geradezu eine sittliche Verpflichtung vor, diese Stoffe auch in den Lehrplan der Volksschule aufzunehmen und sinngemäß einzugliedern." — In einem viel tieferen Sinne, als die Anhänger der alten Schule, fordern wir also im Gegensatz zu Katzer, eine Behandlung des „Alten Testaments", d. h. der religiös-sittlichen Entwicklung in Israel von Mose ab durch Richter und Königszeit hindurch mit besonderer, breiter, anschaulicher Behandlung der Prophetenzeit. Früher gab es für das Alte Testament nur die „typische", allegorische Auffassung, wie wir sie in Frommels[3]) Worten finden: „Die Bilder des Alten Testaments werden zu Vorbildern gegenüber dem Neuen Testament. In Israels Priestertum, in seinem Königtum und Prophetentum (!) konzentriert sich das alttestamentliche Vorbild auf Christus. Durch diese Typen ist das Alte Testament gleichsam eine Elementarschule

[1]) Zuerst ist Thrändorf dafür eingetreten im 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 52 f, vergl. ferner Lietz, 5. Heft aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena S. 72 f. (145 f.) 6. Heft S. 87 f. 7. Heft S. 87 f. Meltzer, a. a. O. S. 146 f. Dünnebier, 8. Heft aus dem päd. Universitäts-Seminar S. 1 f., zusammenfassend: Lietz: „Die Propheten des Alten Testaments im Unterricht der Erziehungsschule" in Reins Handbuch der Pädagogik V. S. 545 f.

[2]) A. o. O. S. 147 f.

[3]) Citiert bei Lange a. a. O. S. 151 f.

zum Verständnis Christi und seines Werkes. Wie könnte das heilige Versöhnungswerk plastischer, anschaulicher dargestellt werden, als durch den ganzen Opferdienst des Priestertums, wie könnte die allumfassende Stellung Christi als des Herrn zu seinen Jüngern und zu der Welt faßlicher ausgesprochen werden, als unter dem Bild des Königs im Reiche Gottes?" — Diese veraltete Auffassung, gegen die die Einwürfe Katzers z. T. berechtigt sind, ist also zu ersetzen durch die neuere, in der die Propheten endlich und mit Recht zur Geltung kommen. Es sei außer den genannten Aufsätzen, die mehr die unterrichtliche Verwertung besprechen, zum Studium der Prophetie auf die empfehlenswerte Schrift von Cornill: „Der israelitische Prophetismus" (Straßburg, Trübner 1894) hingewiesen, sowie auf die Schriften von Köstlin, „Jesaja und Jeremia" 1879 und „Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament", 2. Aufl., 1894. Die Gründe, weshalb ihre Schriften bisher noch nicht genügend berücksichtigt worden sind, findet Lietz wohl mit Recht in folgenden Thatsachen: der Ungenauigkeit, bisweilen sogar Fehlerhaftigkeit der Übersetzung Luthers, der Unkenntnis der besonderen Zeitverhältnisse, in denen sie lebten, ihrer Persönlichkeit und ihres Geschicks, sowie der bisher herrschenden falschen Auffassung von der Geschichte der israelitischen Religion. Der Mangel an einem brauchbaren Lesebuch aus den Propheten dürfte nunmehr durch das neue empfehlenswerte Meltzersche Lesebuch[1]) beseitigt sein, doch sind auch die „biblischen Lesebücher", wie das von Schäfer und Krebs[2]) u. a. bei geeigneter Ergänzung recht wohl zu verwenden. Ferner ist bei den meisten Propheten genau nachgewiesen, wann und wo sie gelebt haben, wenn auch nicht alles jahrzahlenmäßig festgelegt ist. Auch der andere Einwurf, die Propheten böten zwar begeisterte Predigten, aber zu wenig anschauliche Vorgänge und noch dazu sei die Sprache zu schwer verständlich, ist hinfällig. Mit Recht wird von Lietz darauf hingewiesen,[3]) daß der Prophetismus nicht bloß der Gottes-, Welt- und Lebens-Anschauung nach das Beste der alttestamentlichen Religion enthält, sondern daß auch die Propheten eine ganze Reihe großartiger Charaktere darbieten, denen wir an der Hand ihrer Selbstbekenntnisse ins Herz schauen können; daß ihre Schriften eine Menge ergreifender, hochdramatischer, bedeutsamer, typischer Situationen und zwar in der Weltgeschichte, wie in der Einzelgeschichte bieten, ein urwüchsiges religiöses Leben; daß auch ihre Sprache nicht trockne, abstrakte Belehrung, sondern packende, begeisterte Beredtsamkeit ist, reich an farbenprächtigen Bildern, an kühnen Vergleichen, an hohem Pathos. Lietz empfiehlt in seinem ersten Aufsatz zur Behandlung besonders Amos, Jesaja, Jeremia, Deuterojesaja (d. h. Jesaja 40—61,

[1]) Meltzer, Alttestamentliches Lesebuch, Dresden, Bleyl und Kämmerer, 1898.

[2]) O. Schäfer und A. Krebs, Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch, Frankfurt a. M. Diesterweg 1896.

[3]) Reins Handbuch der Pädagogik V. S. 558f.

dessen Abfassung in der exilischen Zeit, wie die Daniels in der makkabäischen als unumstößliches Ergebnis der Forschung bezeichnet werden kann), und zwar glaubt Lietz folgende Punkte als maßgebend in der Reihenfolge der Besprechung:

a. Kampf gegen Mißstände im Volk.
b. Vorgehen gegen Fehler in der Leitung der Politik des Staates.
c. Aufweisung des richtigen Wegs, der religiös-sittlichen Neugeburt.
d. Erfolg und Mißerfolg.[1])

In dem neueren Aufsatz (7. Seminarheft S. 91) erweitert Lietz noch seine Vorschläge[2]): „Es muß den Schülern auf Grund geeigneter Partieen aus den Königsbüchern, Esra, Nehemia auf der einen, den Propheten, Psalmen, den Büchern Ruth und Hiob auf der andern Seite ein spannendes, herzbewegendes Bild von dem religiös-sittlichen und nationalen Verzweiflungskampf des Stammes Israel und Juda gezeichnet werden. In diesem großen tragischen Kampfe gegen die Weltreiche Assur, Ägypten, Babylon und Syrien hat das jüdische Volk die ihm damals innewohnende religiös-sittlich-nationale Kraft glänzend bewiesen; in ihm erscheinen die Propheten als Vorkämpfer, wird der ethische Monotheismus geboren; ihm verdanken Psalter und Buch Hiob seine Entstehung. Es ist für die religiöse Bildung höchst wertvoll, zu zeigen, wie dabei die religiös-sittliche Idee sich läuterte, wie das Gute und Wahre trotz aller Anfeindung doch schließlich siegte, wie z. B. über den Gottesdienst, der im äußerlichen Opfer und Festgepränge aufgeht, sich der Gottesdienst der reinen Gesinnung und der sittlichen That gegen den Nächsten im Prophetismus erhebt; wie das herrliche Buch Jona einen wirksamen Protest bildet in der Betonung der Duldsamkeit auch gegen den Nichtjuden gegen den Fanatismus des Buches Sacharja II, wie das schöne Buch Ruth die Widerlegung bildet zu der unbarmherzigen Maßregel Esras gegen die nichtjüdischen Frauen u. s. w. Wie ganz anders wirken die Psalmen auf das kindliche Gemüt, wenn sie von hier aus nun dargestellt werden als der Schrei der geängsteten Volksseele aus höchster Not zum Höchsten, als tröstende Antwort, die Gott durch den Mund der Besten aus dem Volke in dieser Not giebt. Aus diesem Kampfe ums religiös-sittliche Dasein hervorgehend, muß auch das Buch Hiob behandelt werden. Durch solche gewaltigen religiös-sittlichen Vorbilder und Stoffe wird unzweifelhaft der Schüler zum sittlichen Ernst, zur religiösen Innigkeit angeleitet, wird der sichere Grund gelegt, auf dem später eine geschlossene religiös-sittliche Welt anschaulich sich aufbauen kann." (Vgl. auch Meltzer a. a. O. S. 150f.)

---

[1]) Vergl. auch das Schema Dünnebiers, der übrigens den obengenannten Propheten noch Elias und Hosea beifügt, a. a. O. S. 5 für die einklassige Volksschule.

[2]) Ähnlich auch in dem Artikel in Reins Handbuch d. Pädagogik V. S. 560f.

Wir schließen uns diesen Vorschlägen vollkommen an. Natürlich muß im Volksschulunterricht vieles aus dem von Lietz angeführten Stoff weggelassen werden. Zum ersten Male hat Thrändorf Präparationen zu den Propheten im 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gegeben. (Vgl. auch seinen Vorkurs in der 1. Auflage seiner Präparationen zum Leben Jesu, S. 5—17, jetzt erweitert zu einem selbständigen Werk Thrändorf und Meltzer: Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen der höheren Schulen. 2. Heft, der Prophetismus, Dresden 1898.)

Überblicken wir nun das Ganze: Wir haben feststellen können, daß wertvolle Stoffe für den evangelischen Religionsunterricht im Alten Testament reichlich vorhanden sind, daß sich aber die von uns zu treffende Auswahl nicht deckt mit dem, was in den herkömmlichen Lehrplänen zu finden ist.

Wir kommen nun zum ersten der neutestamentlichen Stoffe, zum Leben unsres Heilands.

2. Das Leben Jesu.

Es ist ja ganz selbstverständlich, daß in der christlichen Schule aller Zeiten und aller Bekenntnisse von jeher die hohe Gestalt des Weltheilands im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts gestanden hat. „Es ist der Punkt im Zirkel, da der ganze Zirkel ausgezogen ist und auf ihn siehet," sagt unser Luther mit Recht.

Nun ist aber die Behandlung des Lebens Jesu in der Schule stets von der Auffassung der Persönlichkeit Jesu im Gemeindebewußtsein abhängig gewesen. Man würde sich jedoch einem großen Irrtum hingeben, wollte man annehmen, das Christusbild der Gemeinde sei zu allen Zeiten dasselbe gewesen. Es gilt da, sich immer wieder klar zu machen, daß „der Vorstellung von Christus im Bewußtsein der Gemeinde von Anfang an schon ein subjektives Element beigemischt war, welches aus mehrfachen Gründen im Verlauf der Zeiten immer stärker und in immer wechselnden Formen sich geltend machte." [1]) Schon innerhalb des Neuen Testaments macht sich die verschiedene Auffassung des einen Christus in der Gedanken- und Gefühlswelt der verschiedenen neutestamentlichen Schriftsteller bemerklich, beiläufig bemerkt ein wichtiges Merkzeichen für die Beurteilung bibelkritischer Fragen. Und so hat auch im Lauf der Jahrhunderte das Licht, das vom Stern aus Bethlehem ausstrahlte, eine verschiedene Färbung erfahren. Pfleiderer kommt zu dem Schluß, daß „jedes Christusbild recht hat insofern, als es der richtige Ausdruck des eigentümlichen religiös-sittlichen Lebensideals seiner Zeit ist."

Es ist nun augenscheinlich, daß in der Gegenwart eine zweifache Auffassung des Charakterbildes Jesu um die Herrschaft mit einander streitet.

---

[1]) Pfleiderer, Religionsgeschichte auf geschichtlicher Grundlage. Berlin. Reimer, 1883/84. II. S. 492 vergl. meine Abhandlung über „Lebenjesuforschung und Religionsunterricht." Pädagog. Blätter 1898. S. 61 f.

Die eine Auffassung könnten wir etwa die ethisch-religiöse, die andere die dogmatisch-religiöse nennen.[1]) Diese ist die ältere, sie herrschte im positiven Christentum des 16. bis 18. Jahrhunderts, sie hat ihre Prägung im Dogma der Kirche erfahren. Bang schildert sie: „Für unsere Väter bekam das Leben Jesu seinen Wert erst durch den Kreuzestod des Gottmenschen; sie fragten nach dem Leben Jesu, weil sie in seinem Tode gefunden hatten, was sie suchten: Die ‚Tilgung der Handschrift wider uns' die ‚Erlösung durch sein Blut' und — mit besonderer Bezugnahme auf Pauli Weg zum Glauben — den zureichenden Grund für Aufhebung des jüdischen Opferkultus." Ihr war Jesus vor allem der Sohn Gottes, der in Anlehnung an die Johanneische Auffassung, vom Thron Gottes herabstieg, das Heil der Welt durch seinen Tod zu bringen, um dann nach Besiegung der Macht der Hölle zu seinem Vater zurückzukehren und den auf kurze Zeit verlassenen Platz in der Herrlichkeit des Himmels wieder einzunehmen oder in Anlehnung an die Paulinische, die vor allem für die ganze Erlösungsanschauung der mittelalterlichen und reformatorischen Kirche maßgebend war, das Lamm Gottes, in die Welt gesandt, die Sünde der Welt stellvertretend zu tragen, um Gottes Zorn zu besänftigen. Das menschliche Bild Jesu trat zurück hinter das Dogma von Christus, als der zweiten Person der göttlichen Dreieinigkeit.

Mit dieser Auffassung nun streitet die andere, die in Jesus vor allem den Menschen erkennt, ohne darum die in ihm wirkende göttliche Macht, den göttlichen Geist, zu verkennen. Ihr ist er der gewaltige Prophet aus Nazareth, der anknüpfend an die alten Hoffnungen des jüdischen Volks ein neues fleischernes Herz dem Volk geben wollte, es durch seine Lehre und sein Vorbild zur tiefen Erkenntnis des Vaterwillens Gottes, zu reinerer Lebensführung, zu innigerem Leben in und mit Gott führen wollte und der eben deshalb in Kampf mit dem herrschenden Pharisäertum kommen mußte und in diesem Kampf scheinbar untergehend, in Wahrheit siegte und einen neuen Geist in die Menschheit einpflanzte. Diese Auffassung ist das greifbare Resultat der neueren Lebensjesuforschung, als deren Beginn man die Vorlesungen Hases über das Leben Jesu im Jahre 1829 betrachten kann. Mit ihrem Entstehen mußte sie in Kampf treten mit der alten traditionellen Auffassung der Person Jesu. Es wird gewiß noch längere Zeit dauern, ehe dieser Kampf entschieden ist. Unserer Meinung nach wird und muß die zweite, durch die theologische Wissenschaft fest begründete, die erstere verdrängen.[2]) Das von ihr entworfene Christusbild entspricht allein, um mit Pfleiderer zu reden, dem „eigentümlichen religiös-sittlichen Lebensideal" unsrer Zeit, in der das geschichtliche Interesse sich in viel

[1]) Ähnlich Lietz in dem 6. und 7. Jenenser Seminarheft. S. 86 f.

[2]) Vergl. die begeisterten und begeisternden Ausführungen von Lietz, besonders im 7. Heft aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena S. 133 f. auch R. Pfeifer: „Religiosität und Religionsunterricht in der Gegenwart". Prakt. Schulmann 1897. S. 105 f. u. a.

höherem Grade als früher geltend macht. Es dürfte aber, und damit schreiten wir über Pfleiderer hinaus, auch dem Lebensideale aller Zeiten entsprechen.

Überall finden wir Anzeichen dafür, daß der religiöse Indifferentismus, der noch zur Zeit die Welt der Gebildeten beherrscht und den das starre Festhalten der Orthodoxie am Bekenntnis mit verschuldet hat, allmählich überwunden wird. Nicht sowohl die Fortschritte der theologischen Wissenschaft speziell auf dem Gebiet der Lebenjesuforschung, als vielmehr die praktische Lebensbethätigung des evangelischen Christentums und die große Zahl und weite Verbreitung von Schriften echten, tiefen, praktischen Christentums sprechen dafür. So sagt Drummond in seiner Schrift „Das Beste in der Welt": „Gottlob, daß uns endlich ein Licht aufgegangen ist, was Gottesdienst, was Gott, wer Christus und wo Christus ist. Wer ist Christus? Der die Hungernden speiste, die Nackten kleidete, die Kranken besuchte. Und wo ist Christus? wo? ‚Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt Mich auf.' Und was sind Christen? ‚Wer lieb hat ist von Gott geboren', der ist ein Christ."

Siegt aber die historisch begründete, ethisch-religiöse Auffassung der Persönlichkeit und des Werkes Jesu, dann erfolgt, muß erfolgen eine Umgestaltung des christlichen Gemeindebewußtseins. Wir glauben mit Lietz u. a., daß dadurch eine neue Periode in der Entwicklung unseres Protestantismus heraufführen wird, gemäß dem Worte Nippolds[1]): „Jeder Rückgang auf den Sohn des Menschen. in dem auch wir Kinder der modernen Weltanschauung die Fülle der Gottheit leibhaftig schauen, ist ein Impuls zu neuem Fortschritt im Leben der Menschheit." Dann dürften auch die der Kirche fast verlorenen Kreise der Gebildeten ihr zurückgewonnen werden,[2]) für die jene mittelalterliche dogmatische Weltanschauung unvereinbar mit ihrem übrigen Denken ist. Insbesondere gilt dies von der orthodoxen Versöhnungslehre, von der Lietz schlagend nachweist[3]), daß sie einen inneren Widerspruch enthält und daß sie mit dem alttestamentlichen Prophetismus, mit Religion und Charakter Jesu unvereinbar ist. So werden wir denn als evangelische Christen gegen die Anschauungen andersdenkender Mitchristen duldsam sein; aber niemand wird uns verwehren können, wenn wir mit den Waffen des Geistes für die unsere eintreten und sie als die wahrhaft geschichtliche zu begründen suchen.

[1] Nippold, Das Leben Jesu im Mittelalter. Bern 1884. S. 81.

[2]) Vergl. Brieger, Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche im Licht der Geschichte 2. Aufl., 1894. R. Rothe, Durch welche Mittel können die der Kirche entfremdeten Glieder wiedergewonnen werden? 1886. Dreyer, Undogmatisches Christentum 1890. Joh. Müller, Die Evangelisation unter den Entkirchlichten 1895. Wilh. Schrader, Wie gewinnen wir die kirchlich Fremden für das Evangelium? 1896. Bernh. Stade, Über die Lage der evangelischen Kirche Deutschlands. A. Seydel, Wie gewinnt die evangelische Kirche ihre verlorenen Glieder wieder? 1895. Gerh. Uhlhorn, „Katholicismus und Protestantismus gegenüber der sozialen Frage" 1887.

[3]) 7. Seminarheft S. 112 f.

Mit dieser Stellungnahme ist auch die Frage entschieden, welche der beiden Auffassungen im christlichen Jugendunterricht die maßgebende sein soll. Früher ist es gewiß die erstere gewesen. Von verschiedenen Seiten hat man sie zu verdrängen gesucht. Den ersten Anstoß zu dieser Bewegung hat der bekannte Vortrag über das Leben Jesu von Bang[1]) gegeben. Heben wir kurz einige der wichtigsten seiner Forderungen hervor: Er verlangt eine Behandlung, „die sich auf der Oberstufe in einem historisch-pragmatischen Lebensbilde Jesu verkörpert, das an Stelle vereinzelter „Geschichten" eine wirkliche „Geschichte", an Stelle abstrakter, dogmatischer Reflexionen über Christum einen lebensvollen, anhaltenden, die gespannte und wachsende Teilnahme erzielenden Umgang mit Christo." Er beruft sich auf Vilmar: „Es soll ein vollständiges, bis ins einzelne genaues, darum auch bleibendes Bild des Erlösers in seiner gesammten Wirksamkeit in den Seelen der Kinder niedergelegt werden; sie sollen mit ihrem Wissen, Wollen und Thun nicht zunächst an die Lehre, sondern an die Person des Heilands gewiesen werden; und es muß dahin gewirkt werden, daß er dereinst eine Gestalt in ihnen gewinne in dem Grade, daß diese Gestalt des Gekreuzigten durch sie wieder hinausleuchten kann in die Welt." „Man zeige unsern 13- und 14 jährigen Schulknaben, unsern 15—17 jährigen Fortbildungsschülern — die so manchmal schon das Wort vom Kreuze hohnlächelnd als eine Thorheit aufnehmen — den Heiland in seiner vollen sittlichen Kraft und Mannesleistung; man lasse sie nur zur ganzen Lebensarbeit des Herrn aufschauen, so wird ihnen das Mäkeln schon vergehen: diese rastlose und selbstlose Thätigkeit und dabei jener tiefinnerliche Friede; diese göttliche Sorglosigkeit um den nächsten Tag und wiederum die aufs Bröckchen gehende Sparsamkeit; dieser heilige Ernst und doch auch die Fähigkeit, auch der kleinsten Lebensfreude teilnehmend das Herz zu erschließen; diese Versöhnlichkeit und Duldsamkeit gegen die Irrenden und Schwachen und doch auch das herbe Tadelswort, die edle Selbstachtung gegenüber den Hochmutigen und Verstockten. Man zeige ihnen besonders die Kämpfe der letzten Lebenswoche: diese Schwerthiebe der Charakterstärke, der geistigen Überlegenheit, diese Schlangenklugheit neben Taubeneinfalt, diese Beherrschung der weltlichen Form bei aller Kenntnis ihrer Wertlosigkeit im Vergleich zum Ewigen, dieses Siegen im Unterliegen, dieses mannhafte Eintreten für andere — und sie werden Respekt bekommen vor dem Vielgeschmähten und werden finden, wie erbärmlich klein gegen diesen wahrhaft Großen ihre Scheingrößen sind, und sie werden es wenigstens zu einem ehrfurchtsvollen „Ecce homo!" bringen".[2])

---

[1]) S. Bang, Das Leben Jesu, ein dringlicher Reformvorschlag 2. Aufl. Leipzig 1895, vergl. dazu meine ausführliche Besprechung der 1. Aufl. in der Zeitschrift „Neue Bahnen" (Wiesbaden, Behrend) 1894. V. Jahrg. 12. Heft S. 609—624.

[2]) A. a. O. S. 18, 29, 35 f.

Kein Zweifel, das ist der richtige Weg, unsrer heranwachsenden Jugend die Religion Jesu zur Herzenssache zu machen, ihr seine Gestalt als Vorbild in allen Lebenslagen vor Augen zu stellen. Das wahrhaft Menschliche in Christus muß auf die Kindesseelen mehr wirken, als eine Darstellung Jesu, die einem Heiligenbild gleicht, und wenn es auch auf Goldgrund gemalt wäre. Sie sollen mit Jesus als einer typischen Persönlichkeit fühlen und wollen lernen, das muß uns doch als das Hauptziel gelten. Daher die Forderung eines einheitlichen, pragmatischen Lebensbildes. Gewiß ist ferner, daß dasselbe Ziel auch schon lange vor Bangs Auftreten von einzelnen Schriftstellern auf dem Gebiet des Religionsunterrichts, besonders aus der Herbartschen Schule, angestrebt worden ist. So sagt Thrändorf in der Einleitung zu seinen Präparationen zum Leben Jesu: „Vor allem kam es mir darauf an, im Gegensatz zu der landesüblichen Zerstückelung in lauter zusammenhanglose Einzelgeschichten ein möglichst anschauliches, zusammenhängendes und zusammenstimmendes Bild des Lebens Jesu zu gewinnen, denn nur von einem solchen lebendigen Bilde kann die Wirkung ausgehen, die wir nach Luthers Mahnung erstreben müssen." — Den Grund, warum es gerade Bang gelungen ist, die Bewegung in weitere Kreise zu tragen, finde ich vor allem darin, daß seine Ansicht von ihm erstmalig eben in einem Vortrag und zwar in einem warm empfundenen, begeisterten Vortrag vertreten worden ist.

Bei der Umsetzung seines Reformvorschlags in die Praxis hat aber Bang Schiffbruch gelitten. Das zeigt folgende Thatsache: In der 1. Auflage seines Lebens Jesu hatte Bang zwar den „pragmatischen Charakter" des Lebenjesuunterrichts der Schule betont, war aber trotzdem auf dem Boden der dogmatischen Auffassung von Jesu prinzipiell stehen geblieben. So ergab sich für ihn die Notwendigkeit, in der 2. Auflage des Lebens Jesu eine Konsequenz zu ziehen, zu der in der 1. Auflage bloß Andeutungen vorlagen. Er schreibt[1]) — und dieselbe Anschauung vertritt auch sein Schriftchen: „Zur Reform des Katechismusunterrichts"[2]) —: „Die Jugend einer Gemeinde, in der das Sündenbewußtsein — diese gewaltige treibende Kraft für den Glauben — fast erstorben ist, muß in dem ganzen Leben des Heilands die Heilandshoheit und die eigene Niedrigkeit erkennen lernen und so zum Kreuze auf Golgatha hingeführt werden: ihr muß sich der Tod Christi zunächst darstellen als der Abschluß eines Lebens ohne gleichen: dann ist auch der Boden dafür bereitet, den Tod als einen Tod ohne gleichen zu erfassen und in ihm nicht nur ein ethisch-vorbildliches Martyrium, sondern ein religiös-genugthuendes Opfer (!) zu erblicken, und so vom wesentlich ethisch-religiösen zum wesentlich dogmatisch-religiösen Standpunkte, vom Glauben an den Menschensohn zum Glauben an den Gottessohn, vom Vorbilde zum Erlöser, vom Menschen zum Gotte (!) hinaufzusteigen. — Manche werden den letzten Schritt

[1]) A. a. O. S. 108.
[2]) Leipzig, Wunderlich. 1895.

zur vollen Glaubenshöhe nicht mitthun; aber größer wird die Zahl derer, die diese Höhe erklimmen, doch werden als in einem Unterrichte, der die Zeichen der Zeit nicht oder doch anders als wir deutet."

Wir werden Bang wegen dieses Standpunkts nicht verketzern, aber aus pädagogischen Gründen müssen wir energisch Protest gegen diese Vorschläge einlegen. Auf diese Weise wird das wahrhaft wertvolle Bild Jesu wieder verdunkelt, überfirnißt durch eine ganz andere, mit der vorigen unvereinbare Darstellung, die die Gefahr in sich birgt, daß Jesus zum Gott erhoben den Kindern unverständlich wird. „Der Versuch, Jesus an Gottes Stelle in das religiöse Verhältnis einzusetzen, widerspricht den natürlichen Vorbedingungen und praktischen Bedürfnissen; der Zweck der religiösen Erziehung kann also dadurch nicht gefördert, sondern nur gehindert werden, und die erzeugten Resultate tragen die Keime zu schweren Krisen in dem Menschenherzen und zu ihrem unrettbaren Untergange in solcher Krisis in sich".[1])

So ergiebt sich für uns die Erkenntnis, daß trotz der gemeinschaftlichen pädagogischen Grundanschauung doch die Schilderung eines historisch-pragmatischen Lebensbildes Jesu die verschiedensten Züge tragen kann, je nachdem der ethisch-menschliche Standpunkt mehr oder weniger zur Geltung kommt. Bang wird demselben nicht gerecht. Und so kann auch Lietz sagen: „Durch die Formel: ‚pragmatisches' Leben Jesu ist das Problem kaum gestellt, geschweige denn gelöst." So verschieden die Schilderungen des Lebens Jesu von theologischen Schriftstellern von Keim, Beyschlag, B. Weiß, P. W. Schmidt u. a. sind, ebenso werden es auch die für die Hand des Lehrers geschriebenen werden. Man vergleiche nur das Leben Jesu nach Bang, wie es in seiner Schrift angedeutet, in einem Büchlein für die Jugend zusammengestellt ist[2]) und wie er es noch ausführlich für die Hand des Lehrers schildern will[3]), mit dem kurzen Abrisse des Lebens Jesu von Lietz im 6. Seminarheft S. 85—90 und in etwas erweiterter Form in Reins Handbuch der Pädagogik IV. S. 342 f., sowie den klaren Leitsätzen von Heyn über die Behandlung des Lebens Jesu in der Schule in N. 9 der Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen, (dazu auch die Verhandlungen über diese Leitsätze, dargestellt in N. 10). Die völlige Verschiedenheit wird sofort einleuchten.

Bemühen wir uns, ein Leben Jesu einfach an der Hand der Evangelien zu konstruieren, so werden wir sofort in eine Menge

---

[1]) M. Schmidt, Religion als Erziehungszweck und Erziehungsmittel. Neue Bahnen. 1899. Heft 1 und 2.

[2]) S. Bang, „Das Leben unseres Heilands, für Schule und Haus im Wortlaute der Evangelien nach seinem geschichtlichen Verlaufe einheitlich dargestellt", Leipzig, Wunderlich 1896. (60, 75, 120 Pf.)

[3]) Ein Teil ist unterdes erschienen unter dem Titel „Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung", Leipzig, Wunderlich 1898.

kritischer, speziell theologischer Fragen hineingeführt. Die große Differenz zwischen den drei ersten Evangelien und dem Johanneischen ist altbekannt. Eine einfache Eingliederung der Synoptiker in Johannes, wie sie Bang vornimmt, ist ein durchaus kritikloses Verfahren, wobei die völlige Verschiedenheit der synöptischen und johanneischen Quelle übersehen wird. Die Zeit dürfte wohl nicht mehr fern sein, wo auch die theologischen Lehrer des rechten Flügels sich mit den andern auf dem Standpunkt zusammenfinden werden, daß das „Evangelium nach Johannes", so manche Erlebnisse eines Augenzeugen es auch enthalten mag, doch ein durchaus subjektive, vergeistigte Auffassung Jesu bildet, die trotz der Erhabenheit ihrer Gedanken eben subjektiv ist und nicht den historischen Verlauf des Lebens Jesu wiedergibt. Eben hier finden wir zum Teil die Ursprünge zu jener dogmatisch-religiösen Auffassung des Charakterbilds Jesu. Nehmen wir nun — was durchaus noch nicht der Fall ist, Bang vertritt z. B. die entgegengesetzte Ansicht — die Synoptiker als Grundlagen des Lebens Jesu an, in welches vielleicht einzelne Geschichten aus Johannes einzugliedern wären, so stoßen wir wieder auf die theologischen Fragen zur Erklärung der thatsächlich vorhandenen Widersprüche und andrerseits der oft wörtlichen Übereinstimmung in den drei synoptischen Evangelien, die Frage nach dem ältesten Evangelium (Matthäus oder Markus?), nach den Quellen, nach der Redesammlung des Matthäus, nach dem Urmarkus, der Tendenz der einzelnen Sammlungen, der chronologischen Reihenfolge ihrer Abfassung. —

Hier kann allein die theologische Wissenschaft unsre Führerin sein, nicht das subjektive Werturteil des Einzelnen. Wer sich nicht auf sie stützt, wird zwar vielleicht mit begeistertem Sinn aus den Evangelien ein Lebensbild Jesu und eine Geschichte seines Wirkens auf Erden sich konstruieren, aber er darf nicht den Anspruch erheben, maßgebend für andere zu sein[1]). Man könnte ja nun einwerfen, auch die Gelehrten seien über eine große Reihe von Punkten durchaus noch nicht einig seien. Das gilt aber doch bloß von einer Reihe von Einzelfragen. Dagegen kann man immerhin schon jetzt von gesicherten Resultaten der Lebenjesuforschung reden (vergl. den Aufsatz von Rippold im Anhang zum 7. Heft der Abhandlungen „zur geschichtlichen Würdigung der Religion Jesu", Bern, 1886, sowie die angekündigte Schrift desselben Gelehrten: „Fünfundsechzig Jahre wissenschaftliche Leben-Jesu-Forschung und ihr Ergebnis für die gläubige Gemeinde".[2]) Die Bewegung, welche durch die Wolfenbüttler Fragmente erstmalig hervorgerufen worden ist, ist auch durch die Straußsche und Renansche Schrift trotz ihrer großen Einseitigkeiten nur noch verstärkt worden. Es hat sich im Gegensatz, aber auch

[1]) Derartige, im Feuilletonstile geschriebene Leben Jesu gibt es mehrere. Dahin gehört z. B. W. Kirchbachs Schrift: Die Lehre Jesu.

[2]) Als einstweiligen Ersatz dafür vergleiche man die betreffenden Abschnitte in seinem Handbuche der neuesten Kirchengeschichte, Bd. III.

beeinflußt von der rationalistischen Quellenkritik des Reimarus, die aber doch den „Plan“ Jesu darzuthun suchte, im Gegensatz zu den logischen Akrobatenkünsten des „leichtfüßigen Feuilletonisten“ D. Fr. Strauß, dem es am historischen Sinn fehlte, und zu der Verkennung des sittlichen Charakters Jesu durch das romanhafte, allerdings das Naturbild Palästinas in Jesu Reden trefflich hervorhebende Vie de Jésus von Renan, allmählich doch eine feste Überzeugung von dem geschichtlichen Verlauf des Lebens Jesu, dieser „religiösen Grundfrage der Gegenwart“, herausgebildet. Natürlich wird immer gelten, was Nippold vor zehn Jahren aussprach: „Eine geistentleerte Uniformität der dogmatischen Systeme ist allerdings auch das letzte, was wir von der Zukunft erwarten, und eine völlige Übereinstimmung der Darstellungen des Lebens Jesu wird stets ein leerer Wahn bleiben; aber es ist der gleiche Gottesgeist, der die christliche Dichtung und Kunst Deutschlands beseelt und die wahrheitgläubige Theologie befruchtet hat“ (a. a. O. S. 67). So sieht Nippold mit dem französischen Historiker Taine „in der Zukunft einen Moment voraus, in welchem die beiden Mitarbeiterinnen, der erleuchtete Glaube und die respektvolle Wissenschaft, das gleiche Bild oder getrennt zweimal das gleiche Bild in verschiedenem Rahmen malen werden.“

Auf Grund seiner langjährigen Forschungen bietet Nippold in seinem Hilfsbüchlein: „der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien“ (Hamburg 1895) ein Ergebnis, wie „es in den Grundzügen einer sich allmählich heranbildenden Uberzeugung der Fachgenossen entsprechen dürfte.“ Der Hauptwert desselben liegt nach seiner Meinung darin, daß „das altkirchliche Dogma weder positiv noch negativ von diesem Ergebnis des kritischen Prozesses berührt ist. Freunde und Gegner desselben finden hier einen gemeinsamen Boden. . . . Geradezu alles, was in den mannigfachen angestrengten Untersuchungen des letzten Jahrhunderts neu ‚entdeckt‘ wurde, liegt für den aufmerksamen Bibelleser schon im Texte der Evangelien selbst vor.“ Selbstverständlich wird an der Reihenfolge der einzelnen Ereignisse in diesem Hilfsbüchlein seitens der theologischen Forscher Kritik geübt werden können, aber doch kann wohl schon jetzt daran gedacht werden, wie es Lietz richtig vorschlägt, ein Leben Jesu auf Grund des jeweilig wichtigsten der drei Paralleltexte zusammenzustellen.[1]) Hinsichtlich des Entwicklungsgangs wird man sich in den Grundzügen vorwiegend an Marcus zu halten haben. In der Anordnung der Einzelereignisse im Rahmen der großen Epochen kann Freiheit für den Bearbeiter gegeben werden. Natürlich wird sich der eine mehr an diesen, der andre an jenen Forscher auf dem Gebiete der Lebenjesuforschung halten. In Betracht kommen dürfte außer Nippolds Schrift besonders der Handkommentar Holtzmanns zu den Synoptikern und Koppelmanns Arbeit in den Hilfsmitteln zum evangelischen Religions-

[1]) Vergl. Lietz, Grundsätze für Herstellung eines Schulevangeliums. Reins Handbuch der Pädagogik. IV. Bd. S. 344.

unterricht (12.—14. Heft), und als maßgebend für die Gestaltung des ganzen Bildes dürften die oben schon genannten Leitsätze von E. Heyn und die Forderungen von Lietz zu betrachten sein.

In einzelnen dürfte auch künftig gelten, was ich s. Zt. zum Leben Jesu von Bang bemerkt habe[1]): „Das menschliche Suchen und Forschen bleibt auch auf diesem Gebiet stets Stückwerk, wenn auch in manchen Fragen eine Einigung allmählich erzielt werden kann. Wir müssen uns demnach sowohl vor einer ketzerrichterischen Verdammung, wie vor einem Mißbrauche protestantischer Freiheit hüten. Wir werden das hohe Gut freier Schriftforschung uns wahren, und eben deshalb dem einzelnen, der auf Grund seiner Forschung in der Schrift ein historisches Bild des Wirkens unseres Heilands in echt christlichem Sinn zu entwerfen sucht, die subjektive Berechtigung nicht absprechen, wenn wir auch seine Ansichten nicht völlig teilen können."

So steht also die Sache jetzt. Das Problem ist reif. Wenn man sich an die auf wahrhaft geschichtlichem Boden stehende ‚Leben-Jesu'-forschung der Neuzeit hält — zugegeben auch, daß noch stete Fortschritte in der Wissenschaft gemacht werden und manches stets subjektiv bleiben wird —, so kann jetzt ein historisch annähernd getreues Lebensbild Jesu, eine Geschichte Jesu, für die Schule geschaffen werden, und was das für unsre religiöse Jugenderziehung bedeuten würde, das unterliegt für den einsichtigen Erzieher keinem Zweifel. Ein solches Werk für die Schule soll, so hoffen wir, der 8. Band unseres Gesamtwerkes, die „Geschichte Jesu" von E. Heyn bieten. Dem Lehrer der Praxis sei außerdem das Studium eines wissenschaftlichen Werkes über das Leben Jesu und über seine Zeit dringend empfohlen; in Betracht kommen vor allem: Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte, 3. Aufl., München 1879, Nippold, Entwicklungsgang u. s. w., kurz und klar bietet das Wichtigste Schmidt, Geschichte Jesu, Freiburg 1899 (vergl. auch die Litteratur in der Einleitung zum 8. Teil unseres Werkes.).

Als überwunden darf demnach der Standpunkt Zillers betrachtet, werden, auf dessen Urteil man sich in der vorliegenden Frage vielfach beruft. Er sagt in der „Allgemeinen Pädagogik:"[2]) „Es müssen unausgleichbare Widersprüche, z. B. in den Gesinnungsstoffen vermieden werden, wie sie im Leben Jesu durch die Harmonisierung der Evangelien entstehn. Es muß deshalb, abgesehen von den namentlich für Weihnachten und Himmelfahrtstag gegebenen Vorstellungen, auf ein einziges Evangelium gegründet werden, damit eine zusammenstimmende Gedankenreihe entstehe. Werden dann, sei es im Unterrichte, oder in der Erbauungsstunde, sei es im späteren Leben, dem Zöglinge wiedersprechende Züge aus andern Evangelien bekannt, so muß die ideale Bedeutung des

[1]) Neue Bahnen, 1895. S. 615.
[2]) T. Ziller, Allgemeine Pädagogik, 3. Aufl. S. 244.

Lebens Jesu schon so stark ausgebildet sein, daß die Verschiedenheiten in den äußeren Ereignissen dagegen als unbedeutend und gleichgiltig erscheinen."

Diese Lösung der Frage war bei dem damaligen Stand der theologischen Forschung berechtigt, und wir sind gewiß Thrändorf sehr dankbar für das musterhafte Beispiel, das er in seinen Präparationen zum Leben Jesu nach dem Evangelium Matthäi geschaffen hat.[1]) Gewiß ist das eine zusammenstimmende Gedankenreihe, aber unsre Zeit verlangt doch mehr. In manchen Punkten muß ich die Ausstellungen, die Bang an Thrändorfs Position macht, als vollkommen berechtigt anerkennen. Thrändorf sagt dagegen[2]): „Den Matthäus-Christus zu kennen, hat bleibenden Wert für rechts oder links stehende Christen, das ‚pragmatische Leben Jesu' nach B. Weiß ist sicher in einigen Jahren ein überwundener Standpunkt. Im Vergänglichen darf aber die Jugenderziehung nicht etwas Wesentliches suchen." Dieser Einwurf Thrändorfs dürfte aber durch das, was wir oben über bleibende Ergebnisse der Leben-Jesu-Forschung feststellen konnten, erledigt sein.

Selbstverständlich ist, daß in religiösen Dingen jeder Zwang fern bleibt. So wird es auch fernerhin dem Einzelnen überlassen bleiben müssen, welchen Weg er sich wählt, ob er sich nach Art Zillers auf Behandlung eines einzelnen Evangeliums beschränken oder eine Auswahl aus den verschiedenen Evangelien nach wissenschaftlichen Grundsätzen treffen will, ob er — das ist die Hauptfrage — den alten dogmatischen Gottmenschen Jesus noch seinen Schülern getreu nach den Versuchen der früheren Evangelienharmonisierung vorführen will, oder ob er mit uns eine „Geschichte Jesu," eine in den Hauptgruppen auf gemeinsamer Überzeugung der wissenschaftlichen Forscher begründete Darstellung bieten will.

Indem wir so der eigenen religiösen und pädagogischen Überzeugung eines jeden die Entscheidung in dieser wichtigen Sache überlassen, schließen wir die Betrachtung über die Leben-Jesu-Frage. Es sei nur kurz bemerkt, daß wir auf die Frage andersartiger Behandlung des Lebens Jesu, ehe die Reife für eine pragmatische Geschichte Jesu bei den Schülern vorausgesetzt werden darf, noch später zurückkommen. Wir schreiten nunmehr weiter zur Geschichte der Apostelzeit und zur christlichen Kirchengeschichte.

3. Die Geschichte der Apostelzeit und die Geschichte der christlichen Kirche.

Hier können wir uns kürzer fassen. Gehört doch dieser ganze Stoff nicht zu den scharf umstrittenen, wie die im Vorigen behandelten, allerdings auch zu den in den Lehrplänen der Praxis am wenigsten be-

[1]) Die 2. Aufl. hat übrigens vielen Stoff auch aus den andern Evangelien eingereiht, besonders aus Lukas.

[2]) Zeitschrift f. Phil. und Päd. III. Jahrgang 3. Heft. S. 208.

rücksichtigten, wie z. B. folgende Klage des Pfarrers von der Heydt[1]) beweist: „Man sollte erwarten, im Lehrplan des Religionsunterrichts die Männer und Frauen der ersten Christengemeinden, die edeln Gestalten der Kirchenväter und Märtyrer, alle die Zeugen Christi auf Erden, an denen das Bild des Meisters seine Ergänzung findet, an hervorragender Stelle zu finden. Aber davon sind wir weit entfernt. Das Bild Christi tritt zurück vor der Menge alttestamentlicher Gestalten und mehr noch vor dem üppig aufschießenden Blätterwerk der Lehre von Christus, die im Glaubensleben der Zeugen Christi doch immer nur aus vorübergehenden, geschichtlichen Ursachen eine hervorragende Rolle spielte . . . Nach allgemeiner Erfahrung sind die Kinder in den biblischen Geschichten des Alten Testaments besser bewandert als in den neutestamentlichen, so daß ihnen oft die Gestalten eines Noah, Jakob, Josua, Samuel vertrauter sind als die Jünger Jesu. Von Simson und Gideon, von Saul und Salomo, von Goliath und Absalom können sie viel erzählen, aber wenn man nach Jakobus oder Barnabas, Johannes oder Timotheus fragt, ‚welche Menschen ihre Seelen dargegeben haben für den Namen unsres Herrn Jesu Christi,' dann ist da ‚keine Stimme noch Antwort.' Wer aber nach den großen Gestalten der alten und neuen Kirchengeschichte fragen wollte, dem würde es wohl ergehn, wie dem Apostel Paulus in Ephesus (Apostelgesch. 19,2)."

Der Stoff ist also nicht minder wichtig, als die bisher genannten. Zunächst gilt es, den Schüler in das Leben der ersten christlichen Kirche hinein zu versetzen, als in eine Zeit jugendfrischer und jugendstarker Begeisterung. „Wir zeigen ihm das Walten des heiligen Geistes bei der Gründung, Ausbreitung und Erhaltung der ersten Gemeinden; wir führen ihn ein in den Geist idealen Gemeindelebens, wie es uns die Apostelgeschichte und die Briefe des Paulus schildern. Zugleich suchen wir an der Hand der Bibellektüre das Verständnis und die Teilnahme unsers Zöglings für das kirchliche Leben der Gegenwart zu gewinnen, indem wir auf verwandte Züge, wie sie unser kirchliches und gesellschaftliches Leben bieten, wiederholt hinweisen. Auf diese Weise wird, so darf man hoffen, der Zögling Teilnahme für religiöses Gemeindeleben gewinnen, der Geist, der in der Kirche lebt und aus der Geschichte der Kirche zu uns redet, wird die jugendlichen Herzen erfassen und in ihnen Wohnung machen. So erzieht gleichsam die große Vergangenheit, indem sie im Unterricht wieder auflebt, das nachwachsende Geschlecht und macht es tüchtig und geschickt, das seit Jahrhunderten begonnene Werk im alten Geist mit neuen Kräften weiterzuführen."

Besser als es in diesen Worten Thrändorfs[2]) geschehen ist, kann

---

[1]) von der Heydt, Der Religionsunterricht in Schule und Kirche Gotha. Thienemann 1896. S. 97.

[2]) Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. 2. Teil Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden 1891. Einleitung S. 2 f.

wohl die Bedeutung des Apostolischen Zeitalters für unsre Jugenderziehung nicht geschildert werden. Aus der unterrichtlichen Behandlung dieses Zeitalters erwachsen die besten Apperzeptionshilfen für das Verständnis des Lehrstücks vom heiligen Geist; es ist eben dann kein Lehrstück mehr, das andoziert werden muß, sondern die Schüler erleben das Wirken des heiligen Geistes gleichsam mit, sie besinnen sich auf sich selbst zurück, wie er bisher in ihnen gewirkt hat, und das ist die wichtigste Vorbedingung zum bewußten Erfassen des Heils, zur Befestigung einer religiösen Weltanschauung. Daneben dient dieser Unterricht auch der religiössittlichen Charakterbildung im sozialen Sinn, er zeigt, wie der heilige Geist nicht bloß im einzelnen Menschen sich Wohnung schafft, sondern wie er sich auch einen Körper baut, die christliche Kirche, und wie er in dieser Kirche wirkt.

Das weist uns auf die Geschichte der christlichen Kirche hin, die sich der Apostelzeit anzuschließen hat. Dabei dürfte es für die Volksschule nicht angehn, die Entwicklungsgeschichte der christlichen Lehre, theologisch ausgedrückt: die Dogmengeschichte in dem Maße, wie es Lietz will, im Unterricht der Volksschule zu berücksichtigen. Er sagt darüber[1]): „Nachdem wir den Weg Jesu zu einem Ziele ‚zur Vollkommenheit.‘ zum himmlischen Vater zu gelangen, aufgewiesen, zeigen wir — sowie die Schüler reif dafür geworden sind (!) — den Weg der dogmatischen Versöhnungslehre, begeben wir uns mit ihnen in die christliche Kirchengeschichte zu Paulus — denn dieser gehört als erster Theolog der Kirche in die christliche Kirchengeschichte — zu Athanasius—Augustin—Anselm—Luther. So sehen die Schüler mit uns nicht bloß die zwei Wege (Nachfolge Jesu in Gesinnung und That und Glauben an Christi stellvertretendes Verdienst), sondern auch die zwei Ziele (1. sittliche Vervollkommnung, Heiligung, also Veränderung des Menschen und 2. Versöhnung des zornigen, beleidigten Gottes, also Veränderung Gottes), die im Laufe der Geschichte der christlichen Kirche verfolgt worden sind. Sie können sich nun und später für das eine oder das andre entscheiden.“ Gewiß ist ein Gang auch durch die religiösen Probleme der Kirchengeschichte für die höhere Schule notwendig und der höheren geistigen Reife der Schüler entsprechend, aber auch dort wird es sich, im Grunde genommen, nicht um ein Wählen der Schüler handeln, solange sie wenigstens noch nicht im Stadium des Zweifelns gewesen sind. Dem Vorschlag von Lietz hält Heyn mit Recht folgendes entgegen[2]): „Entweder müßte der Lehrer vorher haben überzeugen wollen, und dann scheint nicht fraglich, welchem Bekenntnis sich der Schüler zuwenden wird; oder aber wollte er die Schüler dadurch zur Freiheit erziehen, daß er solche zwei Christusbilder objektiv gegeneinander abwägen läßt, dann scheint dem Unterrichte das Beste zu fehlen, nämlich

[1]) 7. Heft aus dem Päd. Univ.-Seminar zu Jena. S. 145.
[2]) Vergl. 10. Heft. der Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Päd. in Thüringen. S. 23.

die Wärme der Überzeugung, für die er nun ebenfalls ein kaltes ‚Doppelgesicht' eintauschen würde."

Der Hauptgrund für die Behandlung der Kirchengeschichte in der Erziehungsschule, durch den zugleich der Hauptgesichtspunkt für die Art der Behandlung gegeben wird, ist folgender: Stellen wir uns die Aufgabe, die heranwachsenden Kinder zu bewußten Gliedern der kirchlichen Gemeinschaft zu machen, so ergiebt sich daraus die Pflicht, auch der Entstehung dieser Kirche nachzugehen und nicht bloß gelegentlich die jetzt bestehenden Sitten und Gesetze des religiösen Gemeindelebens zu streifen und von jenen ersten Verhältnissen aus verständlich zu machen, sondern ihre ganze Entstehung aus ihren ersten Anfängen bis zur Gegenwart zu verfolgen. Nur so werden wir jenen unhistorischen Sinn ertöten, der nur zu gern Bestehendes vernichten will. Nur so werden wir die heranwachsende Jugend befähigen, Interesse an dem kirchlichen Gemeindeleben zu gewinnen. Und nur dies Interesse kann die erstarrende Kirche neu beleben, lebendige Gemeinden schaffen — wir denken an Sulzes Reformvorschläge — nur dies Interesse kann die Verwaltung des Armenwesens, die Ordnung der kirchlichen Einzelgemeinde, wie andrerseits das Leben und Schaffen in der Landessynode, in der ganzen Landeskirche wieder mit neuem Geist erfüllen, damit die Kirche wieder mehr Volkskirche werde.

Aber sind das nicht die Aufgaben der Kirche? — Gewiß, es sind vor allem Aufgaben der Kirche, aber zugleich auch solche der Schule. Es kam uns hier darauf an, zu zeigen, wie eine fortlaufende Kette von Aufgaben für die Heranbildung der Jugend besteht, wie sich Schule und Kirche hier die Hand reichen müssen. Es unterliegt, wie wir wiederholt betonen wollen (vgl. die Ausführungen S. 26 f.), keinem Zweifel, daß der Abschluß der religiösen Jugenderziehung viel zu früh eintritt. Wenn die Kirche die hier vorliegenden Aufgaben nicht erkennt, so wird sie es bitter fühlen müssen. Wenn sie sie aber erkennt und nicht mit allen Kräften die Lösung der schwierigen Fragen in Gemeinschaft mit der Schule anpackt, sondern sich allein auf sich selbst, auf Einrichtung von Katechismusstunden mit der konfirmierten Jugend u. a. verläßt, dann versündigt sie sich noch dazu schwer am ganzen Volksleben.

Hinsichtlich des Stoffes im einzelnen gilt dasselbe, was wir beim Lebensjesuunterricht besprochen haben. Wie es auf Grund der Errungenschaften der modernen Lebensjesuforschung möglich ist, ein annähernd historisch getreues Bild des Lebensgangs Jesu nach den Evangelien zu entwerfen, so ist es auch möglich, die Entwicklung der ersten Christengemeinde auf Grund unzweifelhaft echter Quellen getreu zu schildern. Wie beim Leben Jesu für uns das alte dogmatische Bild ausgeschlossen ist, so dürfen wir auch die Zeit der ersten Christengemeinde und vor allem das Wirken des großen Heidenapostels nicht einseitig nach der in vielen Punkten abgeblaßten Darstellung der Apostelgeschichte entwerfen. Maßgebend können vielmehr für uns nur die echten paulinischen Briefe sein, die in

manchen Punkten, besonders was den Kampf Pauli mit dem Judenchristentum angeht, direkte Widersprüche gegen die Darstellung der Apostelgeschichte bieten. Nur was nicht im Widerspruch zu diesen echten historischen Schilderungen steht, ist zu benutzen. Nur aus ihnen kann man sich ein anschauliches Bild jener Zeit entwerfen. Wir benutzen ja, wo es irgend angeht, zeitgenössische Schilderungen. Gibt es bessere für die Zeit des großen Heidenapostels als seine eignen Schriften? Wer vermöchte sich aus der Apostelgeschichte auch nur eine annähernde Vorstellung von den treuen Philippern, den leichtfertigen Korinthern, den ernsten Thessalonichern, von den Mitarbeitern Pauli, Barnabas und „dem geliebten Sohn" Timotheus, ja auch von Pauli wehmütiger und zuletzt froher Stimmung in Rom zu machen, ohne in seinen Briefen nachzusehen? Man sage nicht, daß die Lektüre paulinischer Briefe zu schwer sei: sehen wir von den spezifisch theologischen — genauer rabbinisch theologischen — Erörterungen, wie z. B. Gal. 4, 21—31, 1. Kor. 9, 9 ff., 10, 1 ff.[1]) grundsätzlich ab, so bleibt doch so viel Persönliches und für ewige Zeiten Gültiges übrig, daß wir behaupten können: Hier ist ein für die Schule noch ungehobener Schatz.

Ähnliches gilt auch für die folgenden Zeiten der Entwicklung der christlichen Kirche. Nicht was fromme Sage zur Geschichte gestempelt hat, ist für uns hier maßgebend; die wahre Geschichte, soweit sie für unser Auge erkennbar ist, bietet auch nach Ausscheidung dieser Teile noch so viel Erhebendes, religiös Begeisterndes, Schätze, die bisher noch nicht gehoben sind. Nicht einmal die höheren Schulen haben die Arbeiten Thrändorfs genügend berücksichtigt.[2])

Blicken wir noch einmal auf den gesamten historischen Stoff zurück, so haben wir folgende wertvolle Stoffe zusammenzustellen: die **Urgeschichte, die anschauliche, wenn auch sagenhafte Patriarchenzeit, die von Sagen gleichfalls durchzogene Zeit der Richter und Könige, die Jesu direkt vorbereitende Lehre der Propheten, ein pragmatisches, auf den Ergebnissen der Leben-Jesu-Forschung sich aufbauendes Leben Jesu, die Geschichte der Urgemeinde und das Leben des Paulus, endlich die Geschichte der christlichen Kirche.**

B. Der lehrhafte und der erbauliche Stoff.

Wir fassen den lehrhaften Stoff, also Katechismus, Bibelspruch, Lehrpsalm, wozu auch die Lehre von der Einrichtung des Gottesdienstes und vom Kirchenjahr hinzukommt, und den erbaulichen Stoff, religiöses

[1]) Vergleiche Holtzmann, Neutestamentliche Theologie, Bd. II S. 222 ff. „Bleibendes und Vergängliches."

[2]) Vergleiche die wehmütige Klage Thrändorfs im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 90

Lied, Psalm, zusammen, weil beide Stoffgruppen, wie wir zum Teil noch genauer begründen werden, im evangelischen Religionsunterricht nicht als selbständige Stoffe aufzutreten, sondern sich an den Hauptstamm, an das Rückgrat des Ganzen, den geschichtlichen Unterricht, anzuschließen haben.

Was zunächst den Katechismusunterricht anlangt, so besitzen wir gerade auf diesem Gebiet — wohl vor allem wegen seiner Berührung mit dem des Konfirmandenunterrichts — eine solche Fülle von Einzelschriften, didaktischen und methodischen, daß schon der Fachgelehrte nur mit Mühe einen Überblick über die Litteratur auch nur der letzten Jahrzehnte gewinnen kann. Wir sehen hier davon ab, auch nur die für die Geschichte des Fachs bedeutendste eingehender zu besprechen. Treffend charakterisiert von Rohden[3]) die Entwicklung, indem er hinweist auf „die Andeutungen eines Fénélon und A. H. Francke, die mit dem Dogmatismus noch ringendem Versuche von Jaspis, Schütze und Völker, die Gedanken von Schüren und Kehr, die Mahnungen der Theologen Zezschwitz, Steinmeyer und Beck-Lindenmeyer und die heilsgeschichtlichen Lehrdarstellungen von Buchrucker, Frädrich-Zauleck, Zahn und Öttingen und dann namentlich die Forderungen von Wangemann und Schaarschmidt, Kahle und Hempel, von Dörpfeld, Thrändorf und Staude, die Weisungen von Cremer und Schultze und die prinzipielle Beleuchtung des Lutherischen Katechismus durch Gottschick und Knoke.“ Dazu kommen aus neuerer Zeit besonders die Abhandlungen von Heimerdinger, von Rohden, Bang, Lietz u. a. Hier handelt es sich für uns darum, im Anschluß bloß an diejenigen Hauptschriften der neuesten Zeit, die uns einen wesentlichen Fortschritt zu bedeuten scheinen, die Stellung des Katechismusstoffs im gesamten Religionsunterricht in ihren Grundlagen festzustellen, während wir die Verbindung mit den andern Stoffen erst später eingehender betrachten werden. Es handelt sich also für uns um eine kurze grundsätzliche Darstellung „ohne Hörner und Zähne.“

Stellen wir zunächst das Ziel des gesamten Katechismusunterrichts fest. Staude sagt darüber[2]): „Jeder Katechismus ist seiner Form nach eine systematische Zusammenstellung von religiösen und sittlichen Begriffen, Urteilen und Grundsätzen; er kann also dem Unterricht, der ja auf allen Gebieten des geistigen Lebens aus Anschauungen Begriffe bilden soll, nicht als Mittel hierzu, sondern nur als Ziel geboten werden. — Der Katechismus ist ferner seinem Inhalte nach die begriffliche Formulierung religiös-sittlicher Erfahrungen einzelner Persönlichkeiten oder gleichgesinnter Gemeinschaften, der abstrakte Niederschlag religiös-sittlichen Lebens und christlicher Weltanschauung; er ist demnach

[1]) von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Aufl. Gotha. Thienemann 1890. S. 4.

[2]) Rein, 8. Schuljahr, 2. Aufl. S. 23.

hervorgewachsen aus zahllosen wirklichen, sittlich-religiösen Erfahrungen und Anschauungen und besteht in der Umprägung dieser Anschauungen in die festesten, mächtigsten und dauerhaftesten geistigen Gebilde, in Begriffe. Darum kann der Gehalt des Katechismus — wenn anders er eine erziehende Macht ausüben soll — unterrichtlich nur in der Weise dem Schüler vermittelt werden, daß der Unterricht (natürlich im Bunde mit dem Leben) annäherungsweise dieselben Erfahrungen und Anschauungen zu erzeugen sucht und zu möglichster Klarheit, Lebhaftigkeit und Stärke erhebt, aus denen jene allgemeinen Begriffe und Überzeugungen hervorgewachsen sind; aus dem nie versiegenden Strom solcher Erfahrungen und Anschauungen — und zwar im sofortigen Anschluß an dieselben — sind die in ihnen enthaltenen allgemeinen Begriffe, Regeln, Maximen und Glaubenssätze zu entwickeln und dann zu formulieren und zu ordnen, sodaß im Laufe des religiösen Anschauungs- und Erfahrungsunterrichts die vom Katechismus gegebenen Begriffe in stets wachsender Klarheit und Festigkeit, aber in beständigem Zusammenhang mit ihrem Anschauungsgebiet, verarbeitet werden."

Fügen wir zu dieser Charakteristik des Katechismusunterrichts und seines Ziels noch die Eigenschaft des Bekenntnismäßigen, wie es in der Formulierung der religiös-sittlichen Erfahrungen als gemeinsamer Lebensanschauung gleichgesinnter Gemeinschaften zwar angedeutet, aber noch nicht besonders hervorgehoben ist[1]) und wie es die „dauerhaften geistigen Gebilde der Begriffe" durch Verbindung mit dem Gefühl erst eigentlich zu so mächtigen und wirkungsvollen macht, so dürfte damit das hohe Ziel des Katechismusunterrichts klar vor Augen gestellt sein. Zugleich sind uns hier auch Winke über die Eingliederung des Katechismus gegeben, auf die wir später zurückkommen. Nur den einen Punkt müssen wir hier noch berühren: Man steckt das Ziel oft zu hoch, wenn man für den Abschluß des Religionsunterrichts die Beherrschung des gesamten Gebiets als eines wohlgeordneten, klaren durch den Schüler verlangt[2]). Daß es das ideale Ziel des Religionsunterrichts überhaupt sein sollte, einen solchen Überblick zu gewinnen, ist ja sicher, aber diesem Ideal können wir uns nur nähern, und es wäre eine Mißdeutung der Forderungen Staudes, die bloß möglichste Klarheit, Lebhaftigkeit und Stärke verlangen, wollte man ihn so verstehn, als ob er mehr von dem Volksschulunterricht verlangte, als die Grundlegung der religiös-sittlichen Weltanschauung.

Auch Thrändorf warnt vor einer Überschätzung des systematischen Elements im Religionsunterricht:[3]) „Religiös und sittlich kann der Mensch

---

[1]) Das thut Bang in seiner Schrift „Zur Reform des Katechismusunterrichts". Leipzig, Wunderlich 1895.

[2]) So Heimerdinger, „Zur Reform des Katechismusunterrichts". Gotha, Behrend 1890.

[3]) Reins Handbuch der Pädagogik, V. S. 839f.

sein, auch wenn sein Denken über religiöse und sittliche Gegenstände durchaus keine begrifflichen Formen angenommen hat. Immerhin ist es gut, wenn auch der Mann aus dem Volke sich über das, was er im Vereine mit seinen Glaubensgenossen als die Hauptsumme des Christenglaubens ansieht, einige Klarheit verschafft, so daß er auch andern Rechenschaft ablegen kann von dem Grunde der Hoffnung, die in ihm ist."

Nun hat man gefragt: Entspricht der Katechismus Luthers den Anforderungen, die man an eine kurze, umfassende, verständliche Zusammenfassung der Grundüberzeugungen des evangelischen Christentums für die Hand des Schülers machen muß? — Es sind schon seit einer Reihe von Jahren Stimmen laut geworden, die ein entschiedenes „Nein!" auf diese Frage erwidert haben[1]). Man hat zunächst betont, daß Luther seinen Katechismus gar nicht für die Schule, sondern für das Volk geschrieben habe, man hat ferner bedauert, daß Luther den Most christlicher Ethik in die alten Schläuche des jüdischen Dekalogs, in dem unverkennbar eine niedere Sittlichkeitsstufe hervortritt, gegossen hat. Man hat behauptet, daß einige echt-christliche Grundideen in ethischer Hinsicht (Idee des Wohlwollens und der Vollkommenheit) im Dekalog fehlen oder wenigstens nicht zu ihrem Rechte gelangen. Die Darstellung des christlichen Glaubens, dessen Grundlagen man im 2. Hauptstücke zu suchen habe, entspreche dem Glauben weiter Kreise in der evangelischen Christenheit nicht mehr. Die Betonung der dogmatischen Sätze der 3 Artikel, wie des im 4. und 5. Hauptstück vertretenen veralteten dogmatischen Standpunktes entfremde unsre Jugend eher der Kirche, als daß sie zu ihr hinführe, zum Teil sei der Katechismus nicht einmal schriftgemäß. Ferner sei der ganze Katechismus in einem für uns veralteten, nach unsern Begriffen sogar bisweilen fehlerhaften Deutsch abgefaßt, deshalb besonders Kindern schwerverständlich. Der Satzbau besonders in den Erklärungen zu den 3 Artikeln sei sehr schwerfällig und für Kinder nicht übersehbar. Manche Lutherische Erklärungen zu den Geboten, sowie zu den Bitten seien zu ähnlich, sodaß sie zu Verwechselungen Anlaß gäben. — Darum hat man erklärt, daß der Katechismus zwar „als Bekenntnisschrift, als ehrwürdiges Denkmal aus den Tagen der Reformation unangetastet stehen bleibe", aber als Unterrichtsmittel für die sittlich-religiöse Erziehung keinesfalls mehr verwendbar sei.

Geben wir nun vorläufig zu, daß die genannten Ausstellungen teilweise berechtigt sind, so fragt sich, was man an die Stelle des Lutherischen Katechismus setzen könnte. Es ist von verschiedenen Seiten, besonders von der Zillerschen Schule, von Ziller selbst, Rein, Thrändorf,

[1]) Vergl. Thrändorf, Der Lutherische Katechismus als Lehrmittel im 19. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. „Das Judenchristentum", S. 122–142. A. Frantz, Luthers Katechismus ein Schulbuch für unsere Kinder? Gotha, Behrend, 1893. Lietz im 6. Heft aus dem Päd. Univ.-Seminar zu Jena S. 63f., 7. Heft S. 92f. Meltzer a. a. O. S. 123f. Scherer, Neue Bahnen. 1898.

Lietz, aber auch von anderen Pädagogen, wie Grüllich, Dörpfeld, dem Verfasser des Judenchristentums u. A. die Herstellung eines Schulkatechismus verlangt worden. Dieser müßte nach Grüllichs Worten „in Luthers Geiste, aber mit Rücksicht auf den didaktischen Zweck in anderer Anlage und Form verfaßt sein".[1]) Näher bespricht ihn Staude[2]): „Er müßte alle Einzelsysteme, abgesehen von Bibelsprüchen und Liederversen, nur völlig geeignete Stücke des Lutherischen Katechismus aufnehmen, würde sich in seiner Anordnung nur nach den seinem Inhalt entsprechenden logischen Gesichtspunkten richten und würde im achten Schuljahr nur zu repetieren, durch den fortlaufenden Gesinnungsunterricht zu erweitern und schließlich mit dem Lutherischen Katechismus nur zu vergleichen, nicht zu verschmelzen sein."

Man könnte diesen Gedanken weiter verfolgen und etwa eine christliche Ethik entwerfen wollen, die ausgehend von dem Grundgebot der Liebe zu Gott und den Menschen mit den wichtigsten Worten Jesu, besonders den erhabenen der Bergpredigt, das ganze Leben des Christen als Kind Gottes, wie als Glied im Reiche Gottes im Ideal darstellte. Ebenso wären die religiösen Grundüberzeugungen darzustellen und zwar am besten nach dem geschichtlichen Verlauf der Offenbarung[3]) Eine derartige Gestaltung des religiös-sittlichen Systems würde ihre Analogie in den Systembildungen im geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen Unterricht haben. Die Systeme der Schulkatechismen würden das individuelle Gepräge des betreffenden Lehrers tragen. Infolgedessen würde aber dem Schulkatechismus eine überaus wichtige Eigenschaft fehlen, der Charakter des Bekenntnisses. Bloß dann ist nämlich der Schulkatechismus dauernd wertvoll für den Religionsunterricht der Volksschule, wenn er zugleich das Bekenntnis der Gemeinde enthält, wenn er also zugleich ein kirchliches Heiligtum vorstellt[4]), denn sonst würden die Schüler zwei Katechismen nacheinander kennen lernen. Das halten wir für sehr störend, weisen daher den Vorschlag Staudes, den Schulkatechismus nachträglich mit dem Luthers zu vergleichen, als ungeeignet ab.

Der einzige Ausweg wäre demnach der, daß auch die Kirche sich zur Umprägung ihrer Bekenntnisschrift, oder besser zur Anerkennung eines neuen Glaubensbekenntnisses, eines neuen Katechismus, verstehen würde. Daß aber ein neuer Katechismus, der doch einer Einzelpersönlichkeit zunächst seine Entstehung verdanken würde, allgemeine Geltung in einer Landeskirche erlangen sollte, dazu gehört, wie Bang richtig urteilt, „ein Mann, der ein Deutscher, ein Christ, ein Theolog wie Luther und dazu ein

[1]) Grüllich, der Religionsunterricht in der Volksschule, S. 53
[2]) Rein, 8. Schuljahr, S. 1.
[3]) so auch Meltzer a. a. O., S. 126 f.
[4]) Bang. Zur Reform des Katechismusunterrichts, S. 45. Kein Wunder daher, daß man jetzt damit umgeht, den ersten offiziellen Schulkatechismus, den „Grundriß für den Religionsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha" von Dr. K. Schwarz wieder abzuschaffen.

Pädagog wäre, in dem die schulmännische Größe Luthers und die pädagogischen Fortschritte seit Luther ihren Erben und Meister fänden". Dazu gehört aber auch eine Zeit religiöser Bewegung, da die religiöse Begeisterung im ganzen Volke sich regt und die Sehnsucht nach etwas Besserem, Vollkommenerem alle erfüllt. Erst dann, wenn das Edelmetall des Glaubens in der Glut der Begeisterung zum Schmelzen gebracht ist, dann kann der gewaltige Werkmeister, der Goldschmied auftreten, um mit gewaltigen Schlägen es in eine neue Form zu pressen, so daß es in dieser neuen Prägung nach dem Erkalten als wertvolle Münze betrachtet werden muß, die auf dem Herzen getragen wird. — Eine solche Zeit aber, das dürfte jedem von uns klar sein, ist noch nicht gekommen. Noch sind die Differenzen zu groß, noch herrscht die religiöse Gleichgültigkeit in weiten Kreisen viel zu sehr vor; und wer weiß, ob diese Zeit je kommt, ob man sich nicht mehr und mehr mit den geschichtlichen Thatsachen zufrieden giebt,[1]) ohne die religiös-sittlichen Wahrheiten besonders zu systematisieren.

Bis also diese Zeit kommt, wollen wir an dem Geschenk des Lutherschen Genius festhalten, wollen wir den Katechismus als ein Heiligtum unserer Kirche, wenn er auch manche Unvollkommenheiten, wie jedes menschliche Werk trägt, auch unserer Schule bewahren. Wir wollen dabei aber auch den Katechismus betrachten als das, was er sein wollte und was er ist, nicht als eine ewig gültige Glaubensnorm, sondern als das historische Zeugnis von den Glaubensüberzeugungen der Zeit Luthers, nicht als Inbegriff der gesamten evangelischen religiösen und sittlichen Überzeugungen der Gegenwart, die gewiß an ihn angeschlossen werden können, in der Hauptsache aber aus dem unerschöpflichen Born religiösen Lebens in der Geschichte der Offenbarungen Gottes in der Menschheit zu schöpfen sind. Wir bestreiten also mit Heyn, Lietz u. a. (gegen von der Heydt[2]) u. a.) die autoritativ dogmatische Gültigkeit des Katechismus für die Schule wie für die Kirche als unprotestantisch[3]) und unpädagogisch, verlangen aber trotzdem Anschluß an ihn, als an die „Laienbibel und einfältige (wenn auch nicht immer richtige und oft unvollständige) Zusammenfassung des in der Heiligen Schrift zu unserem Heil Geoffenbarten". Lietz meint zwar, der Katechismus widerstreite dermaßen dem geschichtlichen Bild von Jesus, „daß man aus einer Polemik des evangelischen Jesus gegen den Inhalt des Katechismus als eines Konglomerats aus altjüdischem bürgerlichen Gesetz, orthodox-katholischem Symbolum, zwei magisch aufgefaßten kirchlichen Riten und dem mit langatmigen, Jesu Geist zum Teil widersprechenden überflüssigen Erklärungen versehenen

[1]) Vgl. auch die Schrift von O. Dreyer: Undogmatisches Christentum, 3. Aufl., Braunschweig 1890.

[2]) A. a. O. S. 47.

[3]) Vgl. E. Heyn „Die Bekenntnisschriften, die Kirche und der evangelische Religionslehrer", Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik V. Jahrg. 1898. Heft 1 und 2.

Vaterunser gar nicht herauskommen und daß diese Polemik die Kinder verwirren würde." Aber er dürfte doch in einzelnen Punkten zu weit gehen, speziell was den 2. Artikel anlangt, schließe ich mich den Ausführungen von Heyn an (Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen Nr. 9 S. 7).

So sprechen eine Reihe von Gründen wider den Schulkatechismus. Diese Gründe haben auch innerhalb der Zillerschen Schule mehr und mehr Anerkennung gefunden, und so erklärt es sich wohl, daß manche frühere Anhänger des Schulkatechismus, wie Lange, Thrändorf — und ich bekenne, es ist mir ebenso gegangen — allmählich von dem Ideal eines Schulkatechismus etwa nach den Vorschlägen Staudes zurückgekommen sind. Vielleicht läßt sich jedoch wenigstens das erstreben, daß aus dem kirchlichen Katechismus die altertümlichen Ausdrücke ausgemerzt und die unser modernes Sprachgefühl störenden Satzbaufehler beseitigt werden. Das könnte die Eisenacher Konferenz in die Hand nehmen und würde sich darin ein ebensolches Verdienst erwerben, wie um die Verbesserung der Lutherbibel. Doch ist es sehr fraglich, ob völlige Einigung in dieser Hinsicht bei dem starren Festhalten am Bibelwort wie am Katechismuswort, das ja als „Bekenntniswort" vielen als unantastbares Heiligtum gilt, zu erzielen wäre.

Sehr wichtig ist ferner die Frage, inwieweit der Katechismus im schulmäßigen Unterricht zum gedächtnismäßigen Eigentum der Schüler zu machen wäre, doch diese Frage fällt mehr unter die Frage der Lehrplanordnung und der methodischen Behandlung im einzelnen. Dort ist sie demnach zu besprechen.

Als eine wichtige Ergänzung haben wir für den Katechismusstoff das biblische Spruchmaterial, besonders aus den Reden Jesu, zu betrachten, wie es von jeher mit dem Katechismusunterricht verbunden worden ist. Es ist selbstverständlich — das muß schon hier hervorgehoben werden —, daß man nicht den abstrakten Katechismussatz durch ein ebenso abstraktes Bibelwort erklären kann. Beide vertreten eben ein- und dieselbe Art der Prägung religiös-sittlicher Wahrheiten, nämlich in begrifflicher Form. Wie darum der Katechismussatz als kurze Zusammenfassung der an der konkreten biblischen Geschichte gewonnenen religiösen oder sittlichen Überzeugung auftreten muß, so muß es ebenso der Bibelspruch. Und eben weil im Katechismus doch nicht alle Seiten der christlichen Sittenlehre gleichmäßige Berücksichtigung gefunden haben, so bieten die kurzen, sprichwortähnlichen Bibelsprüche, aber auch ganze Lehrpsalmen, besonders aber die vom tiefsten Gehalt erfüllten Worte Jesu, daneben schließlich auch insbesondere für die Unterstufe eigentliche Sprichwörter aus dem nationalen Spruchschatz und Kinderreime eine wertvolle Erweiterung der relgiösen und sittlichen Begriffswelt, doch müssen es solche sein, wie sie Schultze beschreibt: „Lebenweckende und stärkende Worte — Majestätsworte, die sich mit demantnem Griffel nicht bloß dem Gedächtnis, sondern dem Herzen und Gewissen des Kindes eingraben, ein

Schatz fürs Leben!“ Sie lassen sich zudem zu den einzelnen Teilen des Katechismusstoffs in Beziehung setzen und eingliedern, so daß sich so eine Ordnung des begrifflichen Materials vollzieht. Doch darüber später!

Wollen wir ferner die Jugend von Kind auf einführen in das religiöse Leben der Gemeinde, so müssen wir sie auch bekannt machen mit dem Verlauf des Kirchenjahres und der Ordnung des Gottesdienstes. Selbstverständlich wird in den unteren und mittleren Stufen die Lösung dieser Aufgabe vorzugsweise dem Schulleben zufallen, es wird in den Unterklassen auf die Bekanntschaft mit der Bedeutung der christlichen Hauptfeste hingearbeitet werden müssen, in der Wochenandacht ist mehr und mehr auch auf die Bedeutung der einzelnen Sonntage und ihre Stellung im Kirchenjahr hinzuweisen. Aber in der Oberstufe muß die Ordnung des Kirchenjahres und die der kirchlichen Handlungen doch auch als Stoff für sich auftreten, der auch seine bestimmte Stellung im Lehrplan zu erhalten hat.

Wir kommen endlich zu den erbaulich wirkenden Stoffen des Religionsunterrichts, zum religiösen Lied und zum Psalm, soweit er religiöse Stimmungen zum Ausdruck bringt. Gewiß müssen wir es ablehnen, einseitig durch Gemütsbewegungen auf die religiöse und ethische Bildung zu wirken. Auf keinenFall aber sind — und in diesem Punkte wären z. B. die Behauptungen Zilligs über den Gesinnungsunterricht[1]) etwas zu modifizieren — erbauliche Momente aus dem Religionsunterricht ganz auszuscheiden. Das ergiebt schon die Einsicht darein, daß der Religionsunterricht wie die Religion selbst im innersten Gemüt des Zöglings Wurzel fassen muß, daß die Innigkeit des Glaubens auch Momente der gefühlmäßigen Hingebung wie im Gebet, so auch im Religionsunterricht ergeben wird. Es darf nicht, wie Thrändorf richtig bemerkt.[2]) jede Religionsstunde eine Erbauungsstunde sein, aber jede Religionsstunde soll ihre erbaulichen Höhepunkte haben. Und da versteht es sich von selbst, daß das religiöse Gefühl, wie es sich an dem Vortrag des Lehrers in gehobener Rede am Schluß einer eingehenden geschichtlichen Betrachtung erbaut, so auch seine Befriedigung findet in der Darbietung, in dem Genuß der religiösen Poesie, sei es der alttestamentlichen, sei es derjenigen unsrer klassischen Liederdichter. So ist bei denjenigen Liedern zu verfahren, die rein erbaulich verwendbar sind. Anders steht es mit der didaktischen Poesie in unsern Gemeindegesangbüchern: Einzelne Verse, ganze Lieder werden ebenso wie die Lehrpsalmen als Zusammenfassung religiöser Gedanken in begrifflicher Form, als Lehrgedichte an dem Abschluß des Abstraktionsprozesses ihren geeigneten und würdigen Platz finden und sonach auch ihre Eingliederung in das Katechismussystem erfahren. Selbst-

[1]) Reins Handbuch der Pädagogik. VI. Bd. S. 820. vgl. das Vorwort zu vorliegender Schrift.

[2]) Thrändorf, Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart Zillerscher Methode. Langensalza. H. Beyer u. Söhne. S. 51.

verständlich wird die Auswahl verschieden sein je nach dem Landes- oder Provinzialgesangbuch. Natürlich wäre zu wünschen, daß man bloß solche Lieder aufnimmt, die als Kernlieder religiöse Gedanken oder Gefühle auch in vollkommener Form zum Ausdruck bringen. Die alten Kirchenlieder in einem für Kinder unverständlichen schwerfälligen Deutsch werden naturgemäß allmählich zurücktreten. Die religiöse Poesie der jüngsten Vergangenheit wird mehr und mehr zu berücksichtigen sein.

Als Resultat unsrer Betrachtung über die Auswahl der Stoffe für den Religionsunterricht hat sich sonach uns ergeben, daß zwar die sämtlichen großen Stoffgruppen, die wir in den Lehrplänen unsrer Volksschulen vorfinden, ihre Berechtigung im großen Organismus besitzen, im einzelnen jedoch manche Stoffe eine genauere Sichtung noch erfahren müssen, und daß ferner manche wertvolle Stoffe noch lange nicht genügend gewürdigt, ja zum Teil ganz übersehen sind. Zugleich sind wir auch im Laufe unserer Untersuchung auf Zweifel gestoßen, ob alle Stoffe in dem Lehrplan der Praxis auch die rechte organische Stelle einnehmen.

So müssen wir uns nun weiter Klarheit darüber verschaffen,

1. **in welcher Folge die historischen Stoffe, die Kernstoffe des Ganzen, aufzutreten haben, und**
2. **wie die Verknüpfung der lehrhaften und erbaulichen Stoffe mit jenen zu denken ist.**

2. Grundlegende Betrachtung über die Anordnung der geschichtlichen Stoffe und die Eingliederung der übrigen.

Der Streit um die Anordnung der historischen Stoffe zu einem organischen Lehrplanaufbau läßt sich, wie wir sahen, mit zwei Schlagwörtern kurz kennzeichnen, die zwei grundsätzlich verschiedene Anschauungen erkennen lassen. Sie heißen: „konzentrische Kreise" und kulturhistorische Stufen". Die Anordnung nach konzentrischen Kreisen ist die althergebrachte aus der Schule der Vergangenheit, der Lernschule. Zu ihr hat sich die Zillersche Schule in Gegensatz gesetzt und sucht die Anordnung der Stoffe nach kulturhistorischen Stufen als die bessere zu beweisen. Betrachten wir zunächst das Prinzip der konzentrischen Kreise: Schon seine Entstehungsgeschichte läßt darauf schließen, ob es vor dem Richterstuhl der Pädagogik wird bestehen können.[1])

A. Das Prinzip der konzentrischen Kreise.

In der ersten Zeit der evangelischen Kirche bestand der ganze Religionsunterricht aus Katechismusunterricht; die biblische Geschichte ließen Luther und Melanchthon im zweiten Artikel in kurzem Aufriß auftreten und betrachteten im übrigen die Geschichte als ein Exempelbuch, dessen einzelne Geschichten zeigen, „wie Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat".[2]) Als man eingesehen hatte, daß das rein mechanische Auswendiglernen des Katechismus, worein der ganze Religionsunterricht zumeist ausgeartet war, keine tiefere Wirkung bei der Jugend hervorrufen könne, daß man sie, um mit A. H. Francke zu reden, bloß wie Papageien etwas nachlallen lehrte, suchte man die biblischen Geschichten als einen neuen lebendigeren Lehrstoff in die Volksschulen einzuführen. Bekanntlich sind es die im Jahre 1714 erschienenen Historienbücher von Hübner, einem Anhänger des Pietismus, gewesen, die der biblischen Geschichte im schulmäßigen

[1]) Vgl. Schumann und Sperber, Geschichte des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule, VI. Band von Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, Gotha, Thienemann 1890.

[2]) Schumann a. a. O. S. 31.

Religionsunterricht eine feste Stellung eroberten. Aber mit dem neuen Stoff verfuhr man eben nach dem alten Rezept, er mußte verstandesmäßig angeeignet werden, obwohl Hübner selbst gefordert hatte: „Den Text muß man die Kinder nicht auswendig lernen, sondern die ganze Woche hindurch nur etlichemal laut und deutlich lesen lassen." Nach und nach kam es aber so, daß man die Einprägung von etwa je 80—100 Geschichten aus dem alten wie neuen Testament als unumgängliches Erfordernis des christlichen Religionsunterrichts ansah; und da dem kindlichen Gedächtnis zwar sehr viel zugemutet werden kann, aber alles doch seine Grenze hat, so sah man sich veranlaßt, den Stoff immer wieder zu repetieren. Man richtete sich nach dem bekannten Spruch: repetitio est mater studiorum. Vergißt der Schüler eine Geschichte über der andern, so giebt es eben kein andres Mittel zur Einprägung, als eine fortdauernde Wiederholung. Dies war natürlich ein rein mechanisches Lehrplanprinzip. Allmählich gelangte man auch dazu, die wiederholte Behandlung planmäßiger zu gestalten. Man gab den Schülern zu Anfang bloß wenige leichter faßliche Geschichten aus dem alten, wie neuen Testament und fügte immer neue bei der Wiederholung hinzu zu diesen Hauptgeschichten, die so natürlich im Gedächtnis der Schüler fest eingeprägt wurden. Dieses Prinzip fand dann auch Anwendung für die später in den Unterrichtsplan eingeführten „Realien", die Geschichte, die naturkundlichen Fächer, die Geographie, sowie auch auf die Sprachlehre. Diesem Prinzip gemäß wird „auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesammtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vorgeführt und auf jeder folgenden Lehrstufe, unter Wiederholung des Vorangangenen, der abgesteckte Erkenntniskreis im einzelnen weiter ausgebildet," (Dittes). So soll jede Disziplin in jeder Klasse im Laufe eines Jahres in ihrem vollen Umfange gelehrt werden, aber so, daß nach dem Standpunkt der betreffenden Klasse der für sie geeignete aus der Gesamtheit eines Unterrichtsgebietes ausgewählt und zu einem relativen Ganzen vereinigt wird (Berlet); dann lagern sich die Lehrstoffe der verschiedenen Unterrichtsstoffe wie Jahresringe um den ursprünglichen Kernstoff des 1. Schuljahres (Heilmann)![1]) Die Verwendung der konzentrischen Kreise auf andere Unterrichtsfächer müssen wir hier übergehen und beschränken uns bloß auf unser Gebiet. Gemäß den eben angegebenen Grundsätzen gab man folgende Anweisung für den biblischen Unterricht: Erst soll durch Vorführung einzelner Geschichten Interesse und Verständnis für die ganze Masse der biblischen Geschichten geweckt werden, dann darf man zu zusammenhängenden Lebensbildern der hauptsächlichsten biblischen Persönlichkeiten fortschreiten, erst am Schlusse der ganzen Schulzeit darf eine Geschichte des Reiches Gottes im alten und

[1]) Aus dem Artikel „Konzentrische Kreise" von Schubert in Reins, Handbuch der Pädagogik IV, S. 210, der auch die Hauptbedenken gegen dies Lehrplanprinzip, allerdings alles in zu aphoristischer Kürze, ohne Eingehen auf die Methodik der einzelnen Fächer, bietet.

neuen Bunde im Zusammenhang geboten werden. Prinzip blieb, wenn auch nicht immer bewußtes, die gedächtnismäßige Aneignung, mochte man nun den Stoff in jedem Schuljahr einmal, also im ganzen 6—8 Mal, mit erstmaliger Erweiterung in der Mittel- und zweiter in der Oberstufe durchlaufen, wie wir schon oben erwähnt haben, oder mochte man, wie es jetzt mehr vertreten wird, abwechselnd ein Jahr altes, ein Jahr neues Testament mit steter Erweiterung der Zahl der Geschichten durchnehmen. Eine andere Modifizierung der achtmaligen Stoffbehandlung bietet Polacks Vorschlag: „Abwechselnd rückt jedes Jahr die eine Reihe in den Vordergrund, die andere in den Hintergrund. Während die eine Reihe eingehendere Behandlung erfährt, wird die andere nur kurz gestreift und wiederholt."

Gegen die Berechtigung einer derartigen Stoffanordnung ist die Herbartsche Schule seit etwa dem Jahre 1880 energisch vorgegangen, auf die betreffenden Schriften im einzelnen können wir hier jedoch nicht eingehen.[1]) Wir wollen bloß vom prinzipiellen Standpunkt aus Antwort auf zwei Fragen suchen:

1) Ermöglicht die Anordnung nach konzentrischen Kreisen ein besonders gutes Verständnis der einzelnen Geschichten? und

2) Ist es bei dieser Anordnung möglich, dem Zögling einen idealen Umgang zu bieten, sodaß also auch eine tiefere Einwirkung auf das Gefühls- und Willensleben dadurch gegeben ist?

Zunächst könnte es scheinen, als ob thatsächlich die Anordnung nach konzentrischen Kreisen ein besseres Verständnis der im ersten Schuljahres behandelten Geschichten ermöglichen könnte. Wählt man doch diejenigen aus, deren Gesinnungsverhältnisse möglichst einfach sind, und wo auch die begleitenden Nebenumstände, vor allem das kulturhistorische Material keine allzugroßen Schwierigkeiten für die Apperzeption bieten. — Aber, wie so oft, der Schein trügt. Die einzelne Geschichte wird zwar aufgefaßt, aber losgelöst vom Boden ihrer Verhältnisse. Meist entfernt sich die Behandlung nicht sehr von der bekannten Wiedemannschen, in der die biblischen Geschichten zu einfachen Kindergeschichten und Fabeln umgestaltet werden, das Biblische aber fast ganz verloren geht. Dabei erfährt das empirische Interesse außerdem eine Mißbildung, insofern eben der Schüler das ganze Gebiet durchläuft, „von allem kostend, nichts genießend, — vieles betastend, bei keinem Orte verweilend, — manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln." (Just). Die verschiedenen biblischen Personen kommen in ein buntes Durcheinander, der Schüler ist noch bei Abraham oder Joseph in Gedanken, wenn von Mose gesprochen wird, und verwechselt die Namen. Jeder Lehrer, der nach einem solchen Lehrplan hat unterrichten müssen, wird Beispiele hierfür erlebt haben. Der

[1]) siehe die Litteratur in Reins, 3. Schuljahr, S. 4, sowie 1. Schuljahr, S. 58.

Schüler gewöhnt sich allmählich daran, immer etwas Neues von einer andern biblischen Person zu hören, und lernt, sich mit einem flüchtigen Kennenlernen begnügen, eine Oberflächlichkeit, die bei allem Lernen, nicht bloß im Religionsunterricht, gefährlich wirkt. Also fort mit der Reihe von Geschichten, wie sie die hergebrachte Stofffolge bietet: Adam und Eva, Abraham und Lot, Elieser und Rebekka, Jakobs Traum, Josephs Verkauf und Wiedersehn mit den Brüdern, Rettung des Moseskindleins u. s. w. Man vergleiche z. B. die Stoffwahl bei Pfeifer.[1]) Gewiß handelt es sich im ersten Schuljahr besonders um Weckung des sittlichen Urteils, wie Pfeifer es bei den genannten Geschichten beabsichtigt. Dieser Zweck wird aber völlig erreicht, wenn man eine Reihe einfacher in sich abgeschlossener Kindererzählungen behandelt, die nicht den Anspruch machen, Geschichte sein zu wollen. Sonach müssen wir die bunte Reihe alttestamentlicher Geschichten, wie sie gewöhnlich im Lehrplan des 1. Schuljahres eingesetzt sind, entschieden verwerfen, erstens weil sie, um den Kleinen verständlich zu werden, ihres biblischen Gewandes entkleidet werden und aus dem natürlichen Zusammenhange herausgerissen werden, sodaß bloß scheinbar biblische Geschichte getrieben wird; zweitens weil die Kinder durch die stets wechselnden Personen zur Oberflächlichkeit erzogen werden; drittens weil die sittliche Bildung, das Hauptziel des Religionsunterrichtes, in diesem Alter sehr wohl durch andere Stoffe vermittelt werden kann. Davon später mehr.

Für alle Geschichten, mag man sie aber auswählen, wie man will, gilt: Werden sie das erste Mal im zweiten Schuljahr wiederholt, so ist es gewiß noch leicht, wieder für sie Interesse zu wecken; anders aber wird es bei 3 und 4 maliger oder noch öfterer Wiederholung derselben Geschichten in Mittel- und Oberstufe. Kehrt man zu der Geschichte in der Wiederholung zurück und will sie durch Hinzufügen einzelner Nebenumstände oder einzelner ganzer Teile erweitern, so gilt schon für die einfache Auffassung der thatsächlichen Verhältnisse, daß der Reiz des Interesses durch die oberflächliche Bekanntschaft mit der Geschichte, von der man wohl 2 – 3, aber nicht alle 5 Teile aus dem Lesebuch gelernt oder erzählt bekommen hat, durch die große Zahl alter, bekannter Vorstellungen ertötet wird. Dörpfeld fordert eben einfach Unmögliches, wenn er bei Anordnung des Stoffs in einjährigen konzentrischen Kreisen (so noch in dem Aufsatz: Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memoriermaterialismus, Ev. Schulblatt 1871. Ges. Schriften. III 1, S. 121 f.) immer und immer wieder betont: „Der Lehrer soll allen Fleiß anwenden, die Geschichten so zu erzählen, daß sie den Kindern gleichsam wie neu erscheinen, immer wieder einen frischen, erbaulichen Eindruck machen.“ Selbst wenn man in Rücksicht zieht, daß Dörpfeld unter „Erzählen“ nicht bloß Vortrag des Lehrers, sondern eine mit Fragen untermischte, ausführliche Darstellung versteht, ist die Forderung unerfüllbar.

[1]) Pfeifer, Organisation und Lehrplan u. s. w. S. 87.

Was aber die Geschichten betrifft, die zwischen die schon behandelten eingeschoben werden, so wird im gleichen Verhältnis, wie die Zahl der zu wiederholenden und im Gedächtnis aufzufrischenden Erzählungen wächst, die zur Behandlung der noch nicht gelernten Geschichten übrige Zeit geringer. Für ihre eingehende Behandlung fehlt es schon hinsichtlich der rein verstandesmäßigen Auffassung oft an der nötigen Zeit, denn „die Repetition wird, weil es die Darbietung sehr eilig hatte, meist sehr breit ausfallen und wird nach den oberen Stufen zu, wo das Neue immer spärlicher auftritt, immer mehr Zeit beanspruchen. Eine solche Art von Repetition ist nicht eine mater studiorum, sondern eine Mutter der Langeweile für Lehrer und Schüler. Statt des Interesses muß sich im Zögling das drückende Gefühl geltend machen, daß er nicht von der Stelle kommt.“ [1]) Die Abstumpfung, wie sie die Wiederholung notwendig mit sich bringt, überträgt sich auch auf die neubehandelten Geschichten, die noch dazu dem Schüler der Mittelstufe auch um deswillen schon bekannt sind, weil sie in seinem Geschichtsbuch zwischen den andern stehn und er eben kein Kind wäre, hätte er sie beim erstmaligen „Durchnehmen“ der Geschichten aus dem biblischen Geschichtsbuch nicht schon wenigstens zum Teil gelesen. So handelt es sich also hier meist bloß um ein äußerliches, gedächtnismäßiges Einlernen.

Was aber wohl ebenso hinderlich für das Verständnis ist, ist Folgendes: In der Behandlung der gesamten biblischen Erzählungen wird der Schüler jedes Jahr an den verschiedensten kulturgeschichtlichen Verhältnissen und den verschiedensten religiösen und sittlichen Aufführungen vorbeigeführt. Es soll hier noch nicht näher darauf eingegangen werden, ob eine derartige Berücksichtigung des kulturhistorischen Hintergrunds für die biblischen Erzählungen, wie sie Ziller fordert, für die religiös-sittliche Charakterbildung unumgänglich nötig ist. Soviel dürfte aber sicher sein: Wenn die biblischen Geschichten alle Jahre oder alle zwei Jahre aufs neue durchgenommen werden, so fehlt die Zeit auch für die nötigsten Erklärungen. Die geographischen Verhältnisse, ohne die die Geschichte Moses und des Wüstenzuges ganz unverständlich bleiben, werden ganz kurz abgethan werden müssen. Eine anschauliche Schilderung des gelobten Landes fehlt häufig ganz im Unterricht, meist begnügt man sich mit den äußerst dürftigen „allgemeinen Schilderungen“ im Geschichtsbuch. Auf naturkundliche Vorstellungen wird meist gar nicht Rücksicht genommen. Und was das ganze große Gebiet des Kulturgeschichtlichen anlangt, so kommen bloß einzelne Züge zur Beachtung. Der Schüler wird durch die konzentrische Geschichtsanordnung nur zu oft den Eindruck gewinnen, als ob es in Sitte und Lebensverhältnissen zur Zeit Jesu kaum anders als zu Abrahams Zeit im heiligen Land ausgeschaut habe. Und welch himmelweiter Unterschied besteht doch zwischen den einfachen Lebensverhältnissen und Lebensordnungen der Nomadenzeit und der schon teilweise überlebten Kultur und den teil-

[1]) Rein, 1. Schuljahr. S. 55.

weise recht verwickelten politischen und sozialen Verhältnissen der Zeit der Herodianer; das Prozeßverfahren gegen Jesus bleibt oft sogar in der Oberstufe den Kindern unverständlich.

Noch schlimmer aber ist die Vermischung religiöser und sittlicher Anschauungen der verschiedensten Zeiten. Meist ist die Auswahl nicht ganz so getroffen, daß alles vom christlichen Standpunkt aus Verwerfliche ausgeschieden ist. Dann geschieht, was der Verfasser des „Judenchristentums" schildert.[1]) „Dann durchkreuzen sich fortwährend zwei verschiedene und einander entgegengesetzte Anschauungen, die alttestamentliche und die neutestamentliche, in der Seele des Kindes, die infolgedessen gar nicht zur Ruhe und zu klarem Aneignen zu gelangen vermag." — Nehmen wir nur ein Beispiel an. Der in phantasiemäßiger Weltauffassung lebende Schüler der Unterklasse findet vielleicht nichts darin, daß ihm der biblischen Darstellung gemäß erzählt wird, wie der liebe Gott bei Abraham zu Besuch kommt, mit ihm ißt und trinkt und nach der Verheißung an Abraham wieder Abschied nimmt. Tritt aber diese Geschichte auch in den folgenden Schuljahren als Thatsache auf — und das ist ja wohl leider noch die Regel — so weiß er nicht, was mit jener Geschichte anzufangen ist, denn selbstverständlich ist unterdes seine Gottesvorstellung schon vergeistigt worden, ja er ist ganz besonders darauf hingewiesen worden, daß Gott nicht in Menschengestalt gedacht werden darf. Nur zu leicht werden ihm so die ganzen alttestamentlichen Geschichten zu Fabeln und Märchen und in der Folge auch die neutestamentlichen. Giebt aber der Lehrer zu, oder belehrt er den Schüler, wie so manche alttestamentlichen Erzählungen eine mythische, anthropomorphische Gottesvorstellung voraussetzen, so lehrt er eben jedes Jahr zweierlei Geschichten. Die Folge für den kindlichen Geist ist klar abzusehen.

Ferner kommt auch das spekulative Interesse bei einem nach konzentrischen Kreisen geordneten Lehrplan nicht zur Ausbildung. Wenn der Schüler von einer biblischen Geschichte aus der Zeit Moses gleich etwa zu einer aus der Zeit Davids geführt wird, so fehlt ihm doch jeder verbindende Gedanke. Und was hier in schlimmster Form hervortritt, das wiederholt sich in abgeschwächter auf jeder Stufe der konzentrischen Kreise. Der Schüler wird entweder von Nummer 40 des Geschichtsbuch zu Nummer 43 einfach weitergeführt oder der Lehrer giebt wenigstens die verbindenden Gedanken aus Nummer 41 und 42, greift also dem späteren Unterricht vor und nimmt, wie schon erwähnt, gerade das Interessante vorweg. Wie anders bei einem Unterricht, der längere Zeit bei einer und derselben Gruppe von Geschichten verweilt. Da spinnen sich die Fäden gleichsam von selbst. Der Schüler lernt „phantasieren, spekulieren"; d. h. aus den in der vorigen Geschichte enthaltenen Thatsachen und Gedanken schließt er weiter sowohl auf die äußeren Thatsachen

[1]) a. a. O. S. 153.

der folgenden Geschichte, wie insbesondere auf die Gedanken der handelnden Personen, ihre Pläne, die etwaigen Hindernisse der Ausführung. Man denke nur an den Auszug Moses aus Ägypten: Der Schüler denkt sich in den Gedanken Moses hinein, er faßt das Ziel, die Befreiung vom ägyptischen Joch und die Einigung des Volkes fest ins Auge, er erwägt die Schwierigkeiten, die dem Auszuge entgegenstehen, die Schlaffheit und Uneinigkeit des Volkes Israel, die Übermacht und kriegerische Schulung der Ägypter, die Unmöglichkeit unbemerkten Entkommens bei der Menge von Vieh und Gerätschaften, die Schwierigkeit der Reise. Wie wertvoll für die Schulung der Phantasie ein solcher Unterricht ist, der den Schüler so ganz mitleben, mitdenken, mithandeln läßt, ist doch jedem Einsichtigen klar. Und durch dies stete Vorwärtsdrängen des Interesses, wie es eben bei einem sprunghaften Unterricht unmöglich so entstehen kann, wächst auch die Apperzeptionskraft des Schülers. Man verteilt oft die Mosegeschichten auf vier oder gar mehr konzentrische Kreise, indem man annimmt, die Geburts- und Rettungsgeschichte könne man den Kleinen verständlich machen, aber nicht die Plagen über Ägypten und den Untergang der Rotte Korah oder Moses Abschied und Tod. Unserer Ansicht nach ist die ganze lange Reihe der Mosesgeschichten in einem Zuge den Kindern schon des dritten Schuljahres sehr wohl verständlich zu machen. Ob man sich nicht doch noch im Stoff beschränken und die religiös wertlosen und dem wahrhaft religionsgeschichtlichen Bild widersprechenden Teilgeschichten der biblischen Darstellung weglassen wird, wodurch die breite anschauliche Darstellung des Ganzen keinen Schaden erleidet, das ist eine Frage für sich.

Nun hat man wiederholt das Verfahren im Religionsunterricht mit dem Verfahren in anderen Unterrichtsgebieten verglichen. Man hat gesagt: „Der Stufengang ist etwa dem der Landeskunde ähnlich: Bei der ersten Betrachtung führen wir dem Kinde auch nur die Hauptgliederung, die Hauptgewässer, die Haupterhebungen, die Hauptorte u. s. w. vor, ohne ihm doch etwa nur ein trockenes Schema, ein lebloses Geripp zu geben; und wenn nun das Bild in großen, klaren, lebensfrischen Hauptzügen vor der Kindesseele steht, dann durchwandern wir es noch einmal und verweilen sinnend, prüfend, genießend auch bei den Objekten, die wir beim ersten Gange übersahen, fügen das Neue dem Alten an und ein.“ [1]) Aber das heißt eben das eine Falsche durch anderes Falsche stützen wollen. Der Stoff der Erdkunde ist so reichhaltig, daß es unmöglich ist, ihn vom vierten Schuljahr ab in gedeihlicher Weise auch nur zweimal ganz zu durchlaufen. Vor dem siebenten Schuljahr kann es sich bloß um Heimatkunde im engeren Sinn handeln, im vierten Schuljahr erst wird man zur Betrachtung des Heimatlandes als großen Ganzen, also etwa Thüringens, Sachsens ꝛc. übergehen können.

[1]) S. Bang: Das Leben Jesu. S. 120.

Dies, sowie Deutschland sind die einzigen Stoffgebiete im geographischen Unterricht, auf die man in der Oberklasse noch einmal zurückkommen muß, jedoch in andrer Behandlung, insofern nämlich in der Mittelklasse das Physikalische, in der Oberklasse das Politische mehr in den Vordergrund tritt. Es ist wohl überflüssig nur ein Wort über die alten Lehrpläne zu sagen, nach denen in jeder Klasse und in jedem Schuljahr Deutschland, Europa und sämtliche außereuropäischen Erdteile durchgehetzt wurden. Auch daß man das eine Mal Deutschland, das andere Mal Europa ausgiebiger, den übrigen Stoff bloß wiederholungsweise behandelt, macht die Sache kein Haar besser. Gewiß handelt es sich im geographischen Unterricht auch um festes Behalten von Namen, Lage der Orte, Zahlen, aber der alte Memoriermaterialismus, den Dörpfeld in seiner ganzen Nacktheit bloßgestellt hat, bezeichnet doch eine völlig überwundene, leider in Praxis noch vielfach herrschende Verrirrung. Was Bang im geographischen Unterricht auf zwei verschiedene Stufen verteilen will, das gehört zusammen. Bei jedem einzelnen Lande gilt es, erst einen Überblick über das Ganze dem Kinde zu vermitteln und dann sinnend und genießend einzelne charakteristische Objekte aus dem Ganzen zu klarer Anschauung zu bringen.

Aber zurück zu unserer Aufgabe und zur zweiten Frage: Kann bei der Anordnung nach konzentrischen Kreisen eine tiefere Beeinflussung des Gemütslebens beim Schüler, ein gesinnungbildender Unterricht erreicht werden?

Wir haben vorhin schon erwähnt, daß bei der Wiederholung einer bekannten Geschichte, von der schon einzelne Stücke, aber nicht alles bekannt ist, das Interesse schon am Thatsächlichen erlahmt. Muß sich das nun nicht auch auf das Ethische, auf die Gesinnungsverhältnisse übertragen? Lange knüpft zur Begründung dieser Vermutung an ein Wort Jean Pauls an: „Man wird nur gegen den Menschen gleichgiltig, wenn man ihn oft und nicht recht sieht, wenn man mit vielen umgeht, ohne mit einem recht bekannt zu sein!" Er sagt weiter:[1]) „Sollte das nicht auch gelten von jenen historischen Personen, die nach ‚konzentrischen Kreisen' alljährlich oder alle zwei Jahre in bunter Reihe über die Schwelle des kindlichen Bewußtseins eilen? Sollten nicht manchem Schüler die idealen Gestalten unserer biblischen und vaterländischen Geschichte deshalb so erschreckend gleichgiltig sein, weil er mit zu vielen nach einander umging, ‚ohne mit einer derselben recht bekannt zu sein?' Lieber sich eine Sache einmal, aber gründlich aneignen, als sich wiederholt, aber ohne tieferes Interesse mit ihr beschäftigen! Was in dem Zögling eine Macht werden, was mit seinen liebsten Gedanken und Gefühlen innig verschmelzen soll, das darf nicht flüchtig, wie die Bilder eines Kaleidoskops und nicht isoliert an seiner Seele vorüberziehen, das muß ihn lange und andauernd

[1]) K. Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen. Neupert 1891. S. 151.

beschäftigen." Das ist derselbe Grundgedanke, der schon in dem bekannten Wort Herbarts ausgesprochen ist, daß „große sittliche Energie der Effekt großer Scenen und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen" ist.

In der That gewinnt das Kind erst dann dauerndes Interesse an einer Persönlichkeit des wirklichen Umgangs, wenn es sie in mehrfacherThätigkeit sieht. Der rußige Schmied, der auf der Straße vorübergeht, ist ihm zwar der Gegenstand eines flüchtigen Interesses: aber ein wirklicher Umgang mit ihm entsteht doch erst, wenn es ihm in die raucherfüllte Schmiede folgt, wenn es ihn in seiner ganzen Umgebung kennen lernt, wenn es ihm dann zusieht, wie er mit wuchtiger Faust das glühende Eisen zum Band für das zu flickende Rad schmiedet und es diesem auflegt, wie er ein anderes Mal das fehlende Hufeisen bei dem Lastpferde eines vorüberfahrenden Fuhrmanns ersetzt. Durch seine Thätigkeit lernt es ihn selbst kennen und gewinnt so dauerndes Interesse an ihm, das sich dann auch aufs ethische Gebiet übertragen läßt. Was aber vom wirklichen Umgange gilt, das gilt auch vom idealen. Auch auf dem Gebiete idealen Umgangs verlangt das Kind mehr als einen einzigen Zug von der Persönlichkeit der biblischen Erzählung. „Sympathetisches Interesse, meint Rein, spinnt sich wohl an einer einzelnen interessanten Szene aus dem Leben der vorgeführten Persönlichkeit an; aber es will fortgesponnen sein, wenn es stärker werden soll; das Kind will mehr sehen und hören von der betreffenden Persönlichkeit, es will dieselbe begleiten durch weitere Lagen, Gemütsstimmungen, Thaten und Schicksale." [1]) Es will nicht bloß davon hören, wie das Mosesknäblein so wunderbar vom Verderben errettet ward, sondern es fragt, was aus ihm geworden ist. Es begnügt sich nicht damit, zu erfahren, wie der Herr im Feuerbusche dem Hirten Moses erschien und ihn zu seinem Diener berief, sondern es will auch weiter wissen, was nun Mose im Dienst des Herrn verrichtet, kurz, es will mit ihm fühlen, denken und handeln, mit ihm gewaltige Thaten thun, mit ihm trauern über den Ungehorsam des Volkes Israel, mit ihm Gott um Vergebung anflehen, mit ihm sich sehnen nach dem gelobten Lande. Nur durch ein solches langandauerndes Mitleben kann das Gemütsleben denjenigen Grad von Tiefe und Wärme erhalten, der für den Religionsunterricht nötig ist, damit das sympathetische Interesse allmählich zu Liebe und Wohlwollen, den Grundlagen der Sittlichkeit, wird und das Religiöse an dem Vorbild religiösgesinnter Persönlichkeiten der Geschichte zur Entfaltung kommt.

Ziehen wir aus dem vorstehend Entwickelten die Summe, so ergiebt sich, daß bei einem nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise geordneten Lehrplan sowohl das empirische und spekulative, wie das sympathetische, soziale und religiöse Interesse nicht zu ihrem Recht kommen. Das Prinzip der konzentrischen Kreise dient vorwiegend einem mechanischen Einprägen des Stoffes, das Memorieren und zwar das mecha-

[1]) Rein 1. Schuljahr S. 56.

nische, nicht judiziöse spielt die Hauptrolle. Sonach kann das Prinzip der konzentrischen Kreise vor dem Richterstuhle einer Pädagogik, die dem erziehenden Unterrichte dient, nicht bestehen. An die Stelle der alten Lernschule muß eben die Erziehungsschule treten, der es vor allem auf Herausbildung eines religiös-sittlichen Charakters, nicht bloß auf Mitteilung eines fürs Leben unentbehrlichen Maßes von Kenntnissen und Fertigkeiten ankommt. Inwiefern in gewissem Sinne die konzentrischen Kreise als Hilfsprinzip sich trotz allem in der allgemeinen Volksschule nötig machen, darauf werden wir später noch einzugehen haben.

Jetzt gilt es, an Stelle des alten Prinzips ein neues zu setzen. Den Weg soll uns eine Behauptung zeigen, die von den Vertretern der alten Schule für das Prinzip der konzentrischen Kreise geltend gemacht wurde. Man behauptete, daß sie dem wachsenden Verständnis des Kindes am besten entsprächen. Wir haben uns überzeugt, daß dies nicht der Fall ist, aber soviel dürfte einem jeden klar sein, daß hier ein wichtiger Punkt vorliegt, von dem aus die Lehrplanfrage betrachtet werden muß. Nur handelt es sich für uns nicht bloß um das „wachsende Verständnis" allein, sondern gleichzeitig um die gesamte religiöse und sittliche Entwicklung des Kindes, ja diese ist gemäß unserer Fassung des Erziehungsziels die Hauptsache. Wir haben sie schon früher in der Einleitung zur Stoffauswahl (S. 13 f.) in den Grundzügen darzustellen versucht. Jetzt gilt es nachzuforschen, ob der Lehrplan den vorher gebotenen Stufenbau berücksichtigen kann, insbesondere ob die Zillersche Theorie der Kulturstufen richtig ist. Daher wenden wir uns zunächst der Frage nach dem Gang der religiösen und sittlichen Gesamtentwicklung zu.

B. Die sittlichen und religiösen Entwicklungsstufen in der Gesamtentwicklung.

Hören wir zunächst Ziller selbst, den Begründer der Theorie des Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung. Im Anschluß an die oben mitgeteilten Ausführungen über die Stufen in der Entwicklung des einzelnen Menschen finden sich folgende Darlegungen über die kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung:[1])

1. Im Patriarchenstande, der eine erweiterte Familie bildet, sind seine Glieder, ohne daß sich außer in abnormen Fällen eigene Gedanken bei ihnen regen, dem Haupte in bloß vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern.

2. Während der Zeit der Richter, an deren Spitze der größte unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden emporhebt, und das dahin führt, daß die

[1]) 13. Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Pädagogik.

Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet.

3. Das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewußtsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen freistrebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag, und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf dem Gebiete des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint — aber ein jedes Volk muß

4. sein Bewußtsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste Christi erfüllen, der aus dem Stamme Davids hervorgegangen ist, — und es muß

5. mit diesem Geiste, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens zu durchdringen suchen — und zuletzt

6. seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse so weit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreichs zu ordnen."

Im allgemeinen dürfte Ziller das Gebiet richtig umgrenzt haben, innerhalb dessen wir dem Entwicklungsgang der religiösen und sittlichen Gesamtentwicklung nachzugehen haben. Auf dieselben Gebiete der kulturgeschichtlichen Entwicklung führte uns schon die Betrachtung rückwärts schreitend von dem Idealbild evangelischen Christentums der Gegenwart (vgl. S. 28). Allerdings ist, wie ebenfalls schon erwähnt werden ist, auch eine Vorbereitung der christlichen Glaubensüberzeugungen sowohl der neutestamentlichen Zeit wie der des katholischen Mittelalters durch den religiös-sittlichen Entwicklungsgang des griechischen und römischen Heidentums anzunehmen, diese Vorbereitung muß auch auf den höheren Erziehungsschulen Berücksichtigung finden; sie steht aber erst in zweiter Linie und kommt nicht in dem Maße in Betracht wie die innerhalb des Judentums. Der ganze Gang wird durch sie bloß modifiziert, nicht grundlegend bestimmt. Darum braucht sich auch unsere Untersuchung nur beiläufig mit ihr zu beschäftigen, so daß wir in der Hauptsache bloß den geradlinigen Gang innerhalb des Judentums und des deutschen Volkes zu prüfen haben.

Mit dieser Beschränkung ist auch ein Einwurf, den man gegen die Kulturstufen erhoben hat, von vornherein hinfällig geworden, daß nämlich von einem Parallelismus zwischen der Entwickelung einer Einzelpersönlichkeit und der Kultur der Menschheit keine Rede sein könne, da ja von einer universellen Kultur überhaupt nicht gesprochen werden könne. Die Verschiedenheit der Kulturstufen, auf denen die Völker in der Gegenwart stehen, wird auch von den Vertretern der Kulturstufen-Theorie nicht geleugnet, ebensowenig wie die Beeinflussung der Kultur eines Volkes durch die anderer. Es handelt sich aber für uns gar nicht um universelle Kultur, sondern um das Entstehen der nationalen Kultur, und diese weist uns eben auf unserem Gebiet den angegebenen Weg. Damit soll nicht

ausgeschlossen sein, daß man dennoch für die Kulturentwicklung der Völker im allgemeinen einen idealen Gang konstruieren könne, der bei unbeeinflußter Entwicklung der normale ist. Davon später!

Prüfen wir nun von dem gewonnenen Standpunkt aus die Zillerschen Kulturstufen, so dürfte sich als Hauptfehler herausstellen, daß in ihnen die religiöse, die individualethische und die sozialethische Entwicklung durcheinander gesponnen sind. Die ersten drei Stufen sind fast ausschließlich als ethische gezeichnet, das staatliche Gesamtleben und der Charakter einzelner stehen im Vordergrunde. Der Übergang von der Charakterisierung der staatlichen Verhältnisse der Königszeit zu dem religiösen und sittlichen Ideale Jesu mit Übergehung des Zeitalters der Propheten ist unverkennbar ein Sprung. Was mit dem reinen Geist Jesu gemeint ist, bleibt unklar. — Lösen wir die verschlungenen Fäden, so dürfte wohl nebeneinander eine Entwickelung des religiösen wie des ethischen Ideales des Gemeinschaftslebens und ebenso eine Entwickelung des religiösen und des ethischen Ideales der Einzelpersönlichkeit zu unterscheiden sein, also eigentlich eine vierfache Entwickelung. Welche von den vier Reihen, die doch vielleicht nicht völlig parallel laufen, kommen nun für den Religionsunterricht in Betracht? Anscheinend alle vier, denn im Ideal des in Gott gebundenen, von der Welt freien Gotteskindes ist der Höhepunkt für die Entwicklung der Ideale sowohl der religiösen wie der sittlichen Einzelpersönlichkeit erreicht und im Ideal des alle irdischen Verhältnisse durchdringenden und umfassenden Gottesreiches liegt das Ideal für die religiösen Gemeinschaftsformen der Familie und des Staates verborgen. Aber im Religionsunterricht handelt es sich doch zuvörderst um die Bildung eines religiösen und sittlichen Einzelcharakters, erst in zweiter Linie um Heranbildung des Interesses an den Aufgaben des religiösen und sittlichen Gemeinschaftslebens. Speziell der Weckung des letzteren Interesses dient der Geschichtsunterricht. Eine eingehendere kulturgeschichtliche Untersuchung des religiös-sittlichen Entwicklungsganges der Gesamtheit im Verhältnis zu dem der Einzelpersönlichkeit, oder um naturwissenschaftlich zu sprechen, eine Untersuchung des phylogenetischen Ganges im Vergleich zum ontogenetischen wird sich daher in der Hauptsache auf die Frage beschränken: Wie ist das im deutschen evangelischen Volk herrschende Ideal eines religiösen und sittlichen Einzelcharakters im Laufe der Entwickelung der Gesamtheit entstanden, und wie sind die einzelnen Entwicklungsstufen auch jeweilig in konkrete Erscheinung bei einem Teil der Gesamtheit getreten, wobei — aber erst in zweiter Linie — auch die Entstehung der evangelischen Auffassung von Kirche, von Familie und Staat zu berücksichtigen ist, sowie die Geschichte der wirklichen Kirche, der Familie und des Staates.

Nun könnte man entgegnen, die Untersuchung sei von vornherein ganz überflüssig und zwecklos, da naturgemäß das Verschiedenen zwischen beiden Entwicklungsreihen, der sozialen und der individualen, mehr sei als der Gemeinsamen. Gewiß ist zuzugeben, daß eine Reihe

von Verschiedenheiten durch die Natur der Sache bedingt sind, deren wichtigste folgende sein dürfte[1]): Die Gesamtentwicklung ist, wenn man von Beeinflussung eines Volkes durch andre absieht, eine völlig selbständige, und zwar ist diese Entwicklung bedingt durch die Begabung der einzelnen Völker, wie durch die Einflüsse des praktischen, des wirklichen Lebens. Die Einzelentwicklung ist eine Einführung des Kindes in das religiöse und sittliche Fühlen und Denken der Zeit, des Volkes, des Standes, in welchem es aufwächst, eine Erziehung durch andre, darum ist sie nicht bloß kürzer als jene, sondern eben auch anders geartet. Gewiß ist auch die Verschiedenheit zwischen den Einzelindividuen eines Volkes hinsichtlich ihrer Anlagen mindestens eben so groß, wie zwischen den Anlagen ganzer Völkerindividuen. Trotz alledem läßt sich behaupten: „Der Aufbau des Vorstellungskreises, die Zusammenfassung des einzelnen unter Begriffe, die mit der Erfahrung und ihrer denkenden Verarbeitung wachsende Übersicht über und Einsicht in die Dinge geschieht nach den gleichen psychologischen Gesetzen, ob die Elemente und die aufeinander folgenden Stadien des Entwicklungsprozesses einem Bewußtsein angehören oder von Generation zu Generation übertragen auf eine Reihe von Individuen sich verteilen; und Ähnliches, wenn auch vermöge der größeren Bedeutung, welche hier dem Subjekte zukommt, in viel beschränkterem Maße gilt von der Gefühls- und Willenssphäre, da dieselbe ja wesentlich zusammenhängt mit der Ausbildung der Vorstellungen.“[2]) In die Gefühls- und Willenssphäre gehören aber auch die Offenbarungen der göttlichen in der menschlichen Vernunft. Es sei hier an den Satz Pfleiderers[3]) erinnert: „Wird die Offenbarung des göttlichen Geistes aus einer äußeren zu einer unserem Geiste innerlichen, so wird sie eben damit notwendig auch aus einmaligem Geschichtsereignis zu fortgehendem Entwicklungsprozeß durch die gesamte Geschichte hindurch, womit dann ebensowohl der bloße irrationelle Geschichtsglaube wie der bloße geschichtslose Vernunftsglaube überwunden sind, und an beider Stelle tritt der wahrhaft rationelle Glaube an die in der Geschichte wirkende und durch sie stetig sich verwirklichende Vernunft.“ Eben weil aber dem Subjekt auf unserem Gebiet eine größere Bedeutung zukommt, so kann der Bewußtseinsinhalt der Gesamtheit eines Volkes bloß für den Anfang der religiössittlichen Entwicklung als gleich angenommen werden, alle höheren Entwicklungsstufen werden durch einzelne hervorragende Persönlichkeiten repräsentiert, die vermöge des besondern Offenbarungsgehalts ihres religiösen Bewußtseins das Gemeinbewußtsein ihres Volkes bei weitem überragen. Sie sind es, von denen die Rätsel ihrer Zeit ge-

[1]) Vgl. meine Ausführungen im „Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts, S. 81 f., dazu den ausführlichen Aufsatz von Capesius über Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung“ in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik II, S. 628 f.

[2]) Capesius a. a. O. II, 647.

[3]) Pfleiderer, Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. 2. Aufl. Berlin 1883/84, Bd. I. 190.

löst werden; sie sprechen aus, was die Besten ihrer Zeit vergeblich gesucht haben. Insofern ist der Fortschritt immer zugleich bedingt durch das, was vorherging. Vermöge der inneren Verbindung zwischen Religion und Sittlichkeit bringen diese hervorragenden Persönlichkeiten gleichzeitig auch eine neue höhere Auffassung von der Sittlichkeit. So ist ein gewisser Parallelismus zwischen sittlicher und religiöser Entwicklung von vornherein wahrscheinlich.

Aus dem Gesagten folgt ferner, daß nur in den Anfängen der Entwicklung Ideal und Wirklichkeit sich decken werden. Nur solange das Volk auf einer niederen Stufe steht, ist anzunehmen, daß der einzelne mit seiner religiös-sittlichen Lebensführung zufrieden ist, also noch nicht einem Ideal nachjagt, ob er es wohl ergreifen möchte. Auf höheren Stufen wird Ideal und Wirklichkeit immer mehr, wenigstens was das Volksleben anlangt, auseinandertreten. Der einzelne wird vielleicht noch das von ihm gedachte Ideal selbst in sich zur Wirklichkeit bringen, aber die große Masse seiner Zeitgenossen wird ebenso hinter seinen Forderungen zurückbleiben, wie sie hinter ihm in der Erkenntnis des Ideals zurückblieb. Für die höchsten Stufen aber wird auch den führenden Personen, wie wir es aus dem Wort des Paulus sehen, das Ideal als ein nie völlig erreichbares vorschweben.

Endlich ergibt sich noch, daß es auch in der religiös-sittlichen Gesamtentwicklung zu Stillständen, ja Rückschritten kommt, wenn jene großen weiterführenden Persönlichkeiten fehlen, die gleichsam das Volk erziehen. Es geht hier also dem ganzen Volk ähnlich wie dem Zögling, dem der erziehliche Einfluß fehlt, und der eben deshalb auch in seiner Entwicklung aufgehalten wird oder gar Verbildungen erfährt.

Ehe wir nun in die Einzeluntersuchung eintreten, sei noch erwähnt, daß von Schülern Zillers eine Verbesserung seiner Stufenfolge versucht worden ist. Wie für die Einzelentwicklung in theoretischer und praktischer Hinsicht, so auch für die Gesamtentwicklung hat Professor Vogt[1]) je drei Stufen unterschieden; und zwar in theoretischer: 1. eine mythische, 2. eine historische und 3. eine philosophische Anschauungsweise, in praktischer: 1. ein Heldenzeitalter bez. patriarchalisch geordneten Zustand der Gesellschaft (Zeit der Patriarchen bei den Juden und Königszeit bei Griechen und Römern), 2. Staatenbildung oder gesetzlich geordneten Zustand der Gesellschaft (Zeit der Richter und zum Teil der Könige bei den Juden und Zeit der Republik bei den Griechen und Römern), 3. Durchbildung des Lebens oder zweckmäßig organisierten Zustand der Gesellschaft (erste christliche Gemeinde). Wir werden den zweiten Entwicklungsgang da und dort auf seine Richtigkeit hin prüfen können, wenn auch nach unseren Angaben oben unser Augenmerk erst in zweiter Linie auf die sozialethische Entwicklung zu richten ist.

[1]) In den Erläuterungen zum 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 40f.

Eine eingehendere Untersuchung unserer Frage fehlt zur Zeit noch; der umfassendste, auf praktische Verwertung abzielende Aufsatz dürfte der von Capesius über „Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung“ in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik sein, mit dessen hierher gehörigen Teilen ich mich ganz einverstanden erklären kann. Eine Abgrenzung nach Stufen fehlt streng genommen, schimmert aber doch hie und da durch. Eine allerdings kurze Schilderung des individualethischen wie sozialethischen Gehalts der verschiedenen biblischen Zeitalter bietet auch Hartmann im obengenannten Aufsatz.[1]) Vor allem verbessert er Ziller darin, daß er die Propheten im Zusammenhang des Ganzen würdigt, die Ziller gemäß der alten Auffassung bei der Grundlegung der Kulturstufen übergangen und im Lehrplan bloß „einschaltungsweise“ beim Leben Jesu berücksichtigt hatte.

Somit gehen wir zu unserer Untersuchung[2]) über und betrachten das **Geschichtsbild, wie es die moderne Forschung von der Entwicklungsgeschichte des Volkes Israel entworfen hat.** Wir führen also genauer aus, was wir früher (S. 31 f.) schon kurz skizziert hatten. Die Patriarchengeschichte gehört unbedingt in das Gebiet der religiösen Sage, deren historischer Hintergrund durch die Verschiedenheit der Überlieferungen in den einzelnen biblischen Quellenschriften zum Hexateuch verdunkelt ist. Sie steht in einem gewissen Parallelismus zur deutschen Sage, der Edda, auch zu der homerischen Sagenwelt. „Wir fühlen uns zurückversetzt in die Kindheit unseres Geschlechts, wo die Gottheit, ihrer unnahbaren Hoheit entkleidet, auf Erden wandelt, traulichen Verkehr mit den Menschen pflegt und an dem dargebotenen Mahl sich erquickt; wir sehen uns hineingeführt in die denkbar einfachsten Verhältnisse, wo der Mensch, durch verfeinernde Künste noch nicht überbildet, in den natürlichsten Ordnungen schlecht und recht dahinlebt; und ein Gefühl der Sehnsucht nach jenen glücklichen Zeiten erfaßt uns; daher der unauslöschliche Eindruck, den diese Erzählungen machen. Dies gilt besonders von der Geschichte Abrahams. Schildert der Verfasser in Jakob die Israeliten, wie sie wirklich sind, so verkörpert er in der Idealgestalt des ersten Patriarchen diejenigen religiös-sittlichen Tugenden, in deren Besitz er sein ganzes Volk sehen möchte. Abraham erscheint als der große Gottesfreund, das hehre Vorbild alles überwindender Glaubenskraft, opferwilliger Frömmigkeit, unbedingten Gehorsams und andererseits der Friedensliebe und Nachgiebigkeit, der Gastlichkeit, Treue und Redlichkeit. Darum würdigt Jahve auch den Patriarchen mit seinem Besuche, weiht ihn in seine geheimsten Absichten ein, gibt ihm Verheißungen und bekräftigt sie in feierlicher Weise. Wunderbar wird Abraham von Gott gesegnet und ihm endlich wider Natur und Erwartung der Sohn und Erbe geschenkt.

---

1) Sächsische Schulzeitung 1887, Nr. 14—18.

2) Vergl. dazu meine allerdings viel kürzeren Darlegungen im „Lehrplan des evang. Religionsunterricht“. S. 84 f.

In ähnlicher und doch andersartiger Weise hat der Verfasser in Joseph eine Glanzgestalt gezeichnet." Gewiß ist, daß die Vereinigung der in verschiedenen Gegenden entstandenen Sagen zu einheitlicher Darstellung erst auf die Verfasser der ältesten Quellenschriften des Hexateuch, den Jahvisten und den Elohisten (vielleicht in der Mitte des 8. Jahrhunderts), zurückzuführen sind. Besonders die Darstellung des ersteren zeichnet sich aus durch „den poetischen Duft, der auf dem Ganzen ruht, und den eigentümlichen Zauber, den alle Jahrhunderte empfunden haben." [1]) Beide Schriften sind erst in späterer Zeit zusammengearbeitet worden. Die einzelnen Teile genau zu scheiden, ist eine der schwierigsten Aufgaben der Religionsforschung. Noch schwerer und wohl unlösbar dürfte es sein, darzulegen, ob und welcher historische Hintergrund diesen Sagen zu Grunde liegt. Unstreitig ist die Darstellung bei beiden Schriftstellern stark vom prophetischen Gedankenkreis beeinflußt, aber gewiß gehen manche Vorstellungen, z. B. die anthropomorphe Gottesvorstellung auf die vorprophetische, ja vormosaische Gottesvorstellung zurück.

Letztere wie überhaupt die ganzen religiös-sittlichen Verhältnisse im vormosaischen Israel lassen sich nur aus halbvergessenen Resten in den biblischen Erzählungen ermitteln, da die späteren Schriftsteller sie geflissentlich zu verwischen bemüht waren. Diejenige Zeit, über die wir uns noch ein halbwegs deutliches Bild zu entwerfen vermögen, ist die Zeit der ägyptischen Bedrückung und der Erhebung Israels; weiter zurück, etwa über die Wanderung der Hirtenstämme von Mesopotamien nach Ägypten uns Klarheit zu verschaffen, dazu versagt uns die Leuchte der Geschichtswissenschaft ihr Licht. Zur Zeit des Aufenthalts in Ägypten bestand Israel aus einer Anzahl lose mit einander verbundener Nomadenstämme. Die Blutsbrüderschaft hielt die Glieder des einzelnen Geschlechts und ebenso die des Stammes zusammen. Das Gemeingefühl führte auch zur Verehrung der gleichen Gottheit. „Irgend eine der übermenschlichen Mächte, deren Walten man in der Natur, im Gewitter, in Quellen und an besonders fruchtbaren Orten zu spüren glaubte, ward zum Stammesgotte erhoben, dessen Aufgabe darin bestand, seinen Dienern in allen Fährnissen zu helfen, dessen Macht aber auch oftmals über den beschränkten Kreis seiner Verehrer nicht hinausgehend gedacht wurde." [2]) An bestimmter Stätte des Stammgebiets dachte man sich ihn hausend, meist in Steinen, den „einfachsten Körpern von deutlich begrenzter und sich stets gleichbleibender Gestalt," in Quellen und Bäumen. „Um seine Weisheit und Stärke zu veranschaulichen, dachte man sich ihn in der Gestalt eines Tieres, das dem Menschen an Sinnesschärfe und instinktiv richtigem Handeln überlegen schien, der Schlange (oder des Stiers bei den Nordsemiten). Die Bethätigung der Religion fand in ältester Zeit nur im

[1]) C. Thomas, „Geschichte des Alten Bundes" Magdeburg, Bühling 1897. S. 264 f.
[2]) A. a. O. S. 42.

Kultus statt, nicht in Erfüllung etwaiger sittlicher Gebote, die auf dieser Stufe ganz fern liegt." Ersterer bestand wohl in Opfern und Besprengen des heiligen Steines mit Blut. Daneben finden wir auch Ahnen- und Totenkult.

Der Beginn der genauer erforschten Geschichte Israels ist bei Mose zu machen, wiewohl auch in der Geschichte Moses manches für uns stets ein unlösbares Rätsel bleiben wird. Der Inhalt der mosaischen Religion läßt sich passend in dem Satze zusammenfassen: Ich bin Jahve, Dein Gott. Über Jahves Wesen an sich irgend welche theologische Erwägungen anzustellen, wie Spätere es gethan haben, lag dieser frühen Zeit fern. Ebensowenig faßte man Jahve als den einzigen auf, war vielmehr unbefangen genug, auch den Gottheiten anderer Völker Wirklichkeit und machtvolle Bethätigung zuzuschreiben. Bei der Jahvevorstellung hat Mose gewiß an vorhandene Gottesvorstellungen angeknüpft, es ist „der Gott der Väter", den er verkündigte.) „Er war das unsichtbare Haupt der in ihm geeinigten Stämme. Auch im Frieden galt er als das Haupt der Nation, als ihr oberster Richter. Die bürgerliche Ordnung war bei Israel jedenfalls nicht anders geartet, als bei Beduinen niedriger Kulturstufe überhaupt!"[2]) Die Gerichtsbarkeit über die Familie führte der Hausvater, über den Stamm das Stammeshaupt. „Von der gleichen, nur moralischen Art war auch das richterliche Ansehen Jahves als des obersten Richters, der über sämtlichen Stammeshäuptern stand." „Ob die Verehrung Jahves im Bilde bis in die Zeit Moses hinauf reicht, ist fraglich; bald nach der Ansässigkeit ist sie jedenfalls als der Gottheit wohlgefälliger Dienst geübt worden. Nicht unmöglich ist es, daß Mose sie mißbilligt hat, doch muß man, um nicht auf das Gebiet unbeweisbarer Phantasiebilder sich zu begeben, sich hüten, ihm allzuviel zuzuschreiben, als wäre er der ganzen späteren Entwicklung schon weit vorausgeeilt." „Veränderungen auf dem Gebiet des Kultus, den man sich kaum einfach genug denken kann, wird Mose gewiß nicht vorgenommen haben. Nirgends findet sich in den älteren Quellen ein Hinweis darauf, daß der Ursprung des Opfers mit dem der mosaischen Religion zusammenfalle, vielmehr wird ganz unbefangen als selbstverständlich vorausgesetzt, daß schon vor Mose geopfert worden sei."[3]) Ebensowenig dürften trotz der Angaben des Pentateuch moralische Vorschriften auf ihn zurückzuführen sein. Trotzdem galt er bis in späteste Zeiten als der gewaltigste Prophet, wie keiner wieder in Israel auftrat, weil er dem Volk das Dauerndste und Wichtigste gegeben hatte, eine Religion, die, was Mose geschaffen hatte, die Einheit der verschiedenen Stämme, zu einer bleibenden machte.

Es ist nicht schwer, die eben geschilderten Zustände mit einer Entwicklungsstufe aus der Einzelentwicklung in Parallele zu setzen.

[1]) C. Cornill, „Der israelitische Prophetismus". 2. Aufl. Straßburg 1896. S. 17.
[2]) Thomas, a. a. O. S. 56 f.
[3]) A. a. O. S. 61.

Die Patriarchensagen, wie sie eine spätere Zeit sich ausgemalt haben, passen mit ihrer anthropomorphen Gottesvorstellung und ihrem blinden Autoritätsverhältnis zu den Häuptern des Stammes und Geschlechts und zu Gott, zum ersten Entwicklungsstadium der Einzelentwicklung. In gewissem Sinne lassen sich auch die religiös-sittlichen Zustände in der vormosaischen Zeit, soweit sie die Geschichte feststellen kann, zur ersten Entwicklungsstufe des Einzelmenschen in Beziehung setzen. Als charakteristisch für sie dürfen wir betrachten: unbedingte Autorität des Stammes- und Geschlechtshauptes und blinde Unterwerfung unter sie, phantasiemäßige Auffassung des Stammesgottes; allerdings finden wir daneben auch völlig andersartige Züge: Mangel an sittlicher Bestimmtheit, Ahnen- und Totenkultus und andres dem Kinde unserer Zeit natürlich völlig Fremdes.

Die Gottesvorstellung Moses ist, wie wir sehen, nicht genau zu bestimmen. Für das Volk Israel war Jahve der gewaltige Gewitter-Gott vom Sinai, woher wohl auch seine Name (der „Herabfahrende oder der Niederschmetternde“ [1]) stammt), der seine Autorität ganz anders wie die Götter anderer Völker geltend macht. Insofern läßt sich das Auftreten der Gottesvorstellung in Parallele dazu setzen, daß auch für das Kind unserer Tage Gott als die höchste, auch die der Eltern und Erzieher überragende Autorität im Kindesalter erst dann auftritt, wenn die Autorität der Erzieher schon fest begründet ist. Natürlich wird Gott gemäß dem Glauben unserer Zeit zugleich als der „Vater“ aufgefaßt, zu dem das Kind vertrauend beten kann. — Das Volksethos der Mosezeit dürfte ungefähr mit dem aus der vormosaischen Zeit zusammenzustellen sein. Was uns als charakteristischer Zug hierfür entgegentritt und pädagogisch verwertbar ist, ist die mit gewaltiger Stärke und furchtbarer Macht auftretende Persönlichkeit Mose, der im Namen seines Gottes blinde Unterwerfung fordert und erringt.

Es folgt das Zeitalter der Richter, eine Zeit, in der es oft schien, als ob das Ideale im Volk Israel untergehen sollte. Das zeigen schon die sittlichen Zustände. „Trotzige ungebundene Heldenhaftigkeit ist der Grundzug aller Gestalten“.[2]) Wir finden zwar Züge von romantischer Ritterlichkeit, kühner Thatkraft, Heilighaltung des gegebenen Wortes, aber die schlimmen Züge überwiegen. Keinerlei Rücksicht galt, „ein jeder that, was ihm gut dünkte“ (Richter 21, 25); offene Gewalt und listige Tücke herrschten. „Wer sich beleidigt oder zurückgesetzt glaubte, griff zum Schwerte, und wenn die Macht vorhanden war, suchte man auch israelitische Gegner schonungslos zu vernichten“. Auch das religiöse Volksbewußtsein erfuhr zwar Umbildungen, aber keine Förderung. Die Vorstellung Jahves löste sich zwar allmählich von seinem Wohnort, dem Sinai, los, worauf schon Mose hingewirkt haben mag (Bundeslade, „Bote Gottes“). Wo man seine hülfreiche Nähe empfunden hatte, da errichtete man ihm Altäre, da-

[1]) Vergl. Cornill, a. a. O. S. 20f.
[2]) Thomas, a. a. O. S. 109f.

durch entstanden aber auch Vorstellungen von einem Jahve, der an einem bestimmten Orte wohnte. Zum Teil übernahm Israel von den Kanaanäern, die den Wüstensöhnen weit an Kultur überlegen waren, die äußern Formen der Religion, den Sabbath, die drei großen Jahresfeste und die heiligen Orte, z. B. Bethel und Dan, Gilgal und Beersaba, Sichem und Gibeon, Silo und Rama, aber durch den Jahveglauben überwand es andrerseits die Kanaanäer.[1]) Auch in der Herstellung von Jahvebildern näherte sich das Volk dem Kultus der umwohnenden Völker. Dagegen war Gilgal und später Bethel, wo sich die Bundeslade befand, der Mittelpunkt eines bildlosen Gottesdienstes und bewahrte so vielleicht mosaische Erinnerung. Ferner entstanden durch dies Ansässigwerden des Volks bestimmte Opferstätten mit ständigen Priestern, und hier entstand eine Opfersitte, der sich jeder fügen mußte. Alles dies bezeichnet eine Umformung der alten Volksreligion. Immerhin ist es ein Beweis für die durch Jahrhunderte fortwirkende Festigkeit der mosaischen Religionsgründung, daß das Volk Israel im neueroberten Lande nicht völlig seine Religion verlor.

Auch in der Königszeit ist kein großer Fortschritt in der religiösen, eher noch in der ethischen Entwicklung zu bemerken. Das Gottesbild blieb das alte „henotheistische“; d. h. Jahve war Israels Gott, kaum in anderem Sinne als Kemos der Moabs, Milkom der Ammons, deren mächtiges Eingreifen für Fremde auch von Erfolg begleitet sein konnte.[2]) Die kraftvolle Lebendigkeit des Gottesglaubens zeigte sich darin, daß man Jahve menschliches Fühlen und Wollen, menschliche Leidenschaften, wohl auch menschliche Gestalt zuschrieb. Diese Volksvorstellungen von Jahve kommen auch in den Patriarchensagen, wie früher erwähnt, und ebenso in den Urgeschichten zum Vorschein, wenn z. B. Gott die Thüre der Arche Noahs zuschließt, wenn ihm der Opferduft als etwas Angenehmes in die Nase kommt, wenn er nicht weiß, ob das Gerücht von Sodoms Bosheit, das ihm zu Ohren gekommen ist, wahr sei, sich daher selbst überzeugen will, wenn er Abraham persönlich besucht und in seinem Zelt speist, wenn er bereut, daß er Menschen geschaffen hat ꝛc. Dabei bleibt er doch auch wieder durch seine große Macht, sein alles durchforschendes Wissen, seine Heiligkeit über alle Menschen erhaben. Mit Vorliebe nannte man ihn den „Heiligen Israels“, aber mehr im nationalen und kultischen, weniger im ethischen Sinne. „Wie wenig man ihn als den unbedingt sittlich Heiligen auffaßte, geht daraus hervor, daß man ihn ohne Bedenken als Urheber des Bösen, nicht nur des Schlimmen ansah.“ Dabei war er auch nicht so ausschließlich der Gott seines Volkes, daß er nicht dem Einzelnen den Privatkultus niederer Gottheiten gestattete (Teraphim). Gottes Walten wurde noch mehr als willkürlich angesehen, einzelne Lieblinge bevorzugte er, aber auch diese waren nicht sicher, daß er nicht plötzlich sein Wohlwollen entziehe: „So

[1]) Cornill, a. a. O. S. 26.
[2]) Thomas, a. a. O. S. 202 f.

erblickte David in Absaloms Empörung Jahves Zorn, traf keine Anstalten, ihn zu versöhnen, sondern war entschlossen, demütig hinzunehmen, was er verhängte, wollte auch die Lade nicht mit ins Feld schaffen lassen, um ihn dadurch nicht noch mehr zu reizen, und beugte sich unter Simeis Schelten, aus dem ihm der Grimm seines Gottes entgegenklang." Wichtig für das religiöse Gemeinschaftsleben wurde die Gründung der großen königlichen Kultusstätte durch Salomo in Jerusalem, später die durch Jerobeam in Dan und Bethel. Während früher an den einzelnen Kultusorten die Priester hauptsächlich mit dem Schutze des Heiligtums (des heiligen Steins oder Jahvebilds) betraut waren und jeder Familienvater das Recht hatte, für seine Familie das Opfer zu verrichten, kam allmählich die Ansicht auf, daß die Priester allein fähig seien zum Opfern, die Könige wahrten sich zwar noch das Opferrecht, übten es aber wohl sehr selten aus. Erleichtert wurde diese Auffassung dadurch, daß die Bewachung des Heiligtums einem besonderen Personal von Tempeldienern zufiel. So entstanden nach und nach besondere in sich abgeschlossene Priesterschaften, die allmählich auf immer größere Zentralisierung des Kultus hinwirkten.

Wie die religiösen, so waren auch die sittlichen Vorstellungen noch ziemlich unklar: „Bei dem Fehlen eines religiös-sittlichen Gesetzes befand man sich über seine Forderungen durchaus im Unklaren, und ‚Sünde', das Verfehlen des der Gottheit Genehmen — etwas anderes liegt in dem Begriff in alter Zeit durchaus nicht — konnte man thun, ohne es zu wissen oder zu wollen, nicht durch die Absicht, sondern durch die thatsächliche Wirkung der Handlung wurde man zum ‚Sünder'". Es gab also damals wohl Sünde, aber nicht Verbrechen. Im sogenannten Bundesbuch (2. Mos. 20—24) haben wir wohl die älteste Zusammenfassung der Moral Israels. „Recht und Sitte hingen aufs engste mit der Religion zusammen, denn Jahves Willen sollte für jeden einzelnen die Richtschnur seines Handelns bilden. Die Anweisung für dieses hatten nach allgemeiner Anschauung die Vorfahren gegeben, d. h. sie waren aus der lebendigen Volkssitte entstanden, und schon durch die Bemerkung: ‚So handelt man nicht in Israel!' konnte darum etwas als ungehörig gebrandmarkt werden." Aber ein tiefer sittlicher Einfluß fehlte, denn Jahve hatte seinen Willen noch nicht so kundgethan, daß er für alle Angelegenheiten des Alltagslebens bestimmend wäre. Auch die größten Gestalten jener Zeit sind keine Glaubenshelden, wie sie die Sage in Abraham und Josef geschaffen und die Züge tiefreligiösen Empfindens, die später dem David zugeschrieben wurden, sind zumeist unecht.

In sozialer Hinsicht läßt sich dagegen ein Fortschritt gegen die Richterzeit feststellen. Der enthusiastische Aufschwung, wodurch die Eroberung geglückt war, und der zur Richterzeit der trivialen Arbeit gewichen war, erneute sich zu Sauls Zeit. Einmütig zogen die Stämme in den Kampf für das ferne Jabes. Die Geschichte hatte ihnen fühlbar gemacht, „daß der Mensch nicht allein von Brot und Wein lebt, sie

brachte den heroischen Gott der Aufopferung der Person für das Ganze wieder zu Ehren." [1])

Blicken wir zurück auf diesen Entwicklungsgang: Es ist nicht leicht, ihn mit der Einzelentwicklung in Parallele zu setzen. In der Richterzeit könnte man Analogien zu der stürmischen Ungebundenheit des Knaben finden, der nicht von der festen, strengen Autorität des Erziehers auf den rechten Pfad geführt wird. Gerade hier zeigt sich der Unterschied zwischen Erziehung und freier Entwicklung. Wo Autorität im Richterzeitalter auftritt, da tritt sie absolut, blinden Gehorsam fordernd, wie früher auf. Hinsichtlich der Gottesvorstellung findet sich, wie wir sehen, kein Fortschritt, eher ein Rückschritt in mancher Hinsicht infolge der Umbildung. Doch könnte man, was den Gottesdienst anlangt, an eine Analogie zur festen Gewöhnung des Knaben an Gebet und religiöse Sitte denken. Die sittlichen Vorstellungen der Königszeit sind, wie wir sahen, völlig durch die religiösen bedingt, auch dies ist ein Unterschied gegen die Einzelentwicklung, wo die sittliche der religiösen richtunggebend vorausläuft. Die Tradition ist für die sittlichen Verhältnisse der Königszeit maßgebend, es ist also eine gewisse Analogie zur Gewöhnung an feste Sitten im Kindesalter, an Erlaubtes und Verbotenes, vorhanden, zugleich zu der Bildung sittlicher Maximen im Knaben. Hier wie dort gilt als „gut", was dem Willen der maßgebenden Autorität entspricht. Wir könnten also in sittlicher Hinsicht eine Parallele in der Bildung objektiver Charaktereigenschaften und vielleicht auch willigen Autoritätsverhältnisses feststellen. Hinsichtlich der Gottesvorstellung bemerkten wir die Herausbildung sittlicher Züge im Gottesbild, aber es bleibt doch meist ein phantasiemäßiges, kein vergeistigtes, also kein der Kindheitsstufe der Einzelentwicklung entsprechendes, denn im evangelischen Jugendunterricht wird das Kind schon bald, sei es von den Eltern, sei es erst durch die Schule, mit einer geistigeren Gottesvorstellung, der christlichen, bekannt. — So finden wir also Züge der ersten und zweiten Entwicklungsstufe der Einzelentwicklung in dem Verlaufe der Gesamtentwicklung neben einander. Ein scharf ausgeprägter Parallelismus in allen Stücken ist nicht festzustellen.

Eine Umgestaltung erfuhr nun das ganze religiöse und sittliche Volksbewußtsein Israels durch die Propheten. Nur allmählich und nie ganz drangen ihre Gedanken durch, und auch im Prophetismus selbst findet eine allmähliche Entwicklung zu immer höheren Ideen statt. Schon der erste Prophet Elia allerdings trat mit der folgerichtigen Fortbildung des mosaischen Gedankens auf: Israel soll Jahve allein dienen, durch reinen Kult und rechtes Gericht soll es ein frommes und reines Volk werden. So ist er der israelitische Prophet seinem wahren Wesen und seiner innersten Bedeutung nach, wie ihn Cornill schildert: „Ein Mann, welcher die Fähigkeit hat, die zeitlichen Dinge unter ewigen Gesichts-

[1]) Wellhausen, a. a. O. S. 50.

punkten zu betrachten, der überall Gottes Walten erkennt und nun als die verkörperte Stimme Gottes seinen Zeitgenossen den Plan Gottes zu deuten und sie nach Gottes Willen zu lenken weiß. Nur dieser Weg führt zum Heil; ihn verschmähen ist sicherer Tod, mag auch die äußerliche Lage des Volkes noch so glänzend sein". [1]) Die nationalen Schranken durchbricht zuerst Amos, indem er Gott als Herrn der Welt erkennt, als Gott Zebaoth, den Gott über alle Kräfte und Gewalten im Himmel und auf Erden. So wird die Volksreligion zur Weltreligion, der Henotheismus zum Monotheismus. Allerdings finden sich bei ihm, wie auch bei den späteren Propheten, stark anthropomorphe Züge in der Gottesvorstellung, die wohl nicht lediglich als Anpassung an den Volksglauben zu verstehen sind. Von absoluter Geistigkeit kann noch nicht die Rede sein, doch das kommt für das religiöse Verhältnis nicht in Betracht. Während das Volk zur Zeit des Amos den Jahvedienst vereinbar hielt mit gar mancherlei Greueldienst der Kanaanäer, und „den Tag des Herrn" als einen Tag des Siegs für das Volk und der Erhebung über alle Völker erhoffte, hielt ihm Amos in gewaltiger Strafpredigt seine Unwürdigkeit vor. Als Gegenbild, als Ergänzung zu dem strengen, gerechten Gott des Amos kann man die Gottesvorstellung des Hosea ansehen. Dem Satz des Amos: „Gott ist die Gerechtigkeit", stellt Hosea den andern zur Seite: „Gott ist die Liebe". Gott straft mit blutendem Herzen sein Kind Israel, um das gebesserte desto inniger in seine Vaterarme zu schließen. Gott richtet scharf über Israel, das die Ehe mit ihm gebrochen, aber bloß, um dadurch das verstockte und bethörte Herz zur Selbsterkenntnis zu bringen. Durch gewaltige, bilderreiche, majestätische Rede überragt sie Jesaja, dem Gott alles, der Mensch nichts ist, und der durch sein Gottvertrauen und sein politisches Verständnis dem Reiche Juda eine hundertjährige Frist vor seinem Untergang erwirkte. -- Doch wir können hier nicht im einzelnen auf die Gedanken eines jeden Propheten eingehen, sowie auf die durch sie mannigfach bedingte Geschichte der Reiche Israel und Juda [2]). Aber die gewaltigste Umwälzung des ganzen Gottesdienstes in Juda durch das in prophetischem Geiste abgefaßte Deuteronomium unter Josias Regierung müssen wir besonders hervorheben. Hier wird als allgemein gültiges Grundgesetz aufgestellt, daß „Gott nur bildlos und symbollos verehrt werden dürfe, und daß jede bildliche Darstellung der Gottheit und ihre Symbolisierung in gewissen altheiligen Naturmalen mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden müsse". Alle anderen Kultstätten außer Jerusalem

[1]) A. a. O. S. 36, auch im Folgenden ist die meisterhafte Darstellung Cornills benutzt worden.

[2]) Man vergleiche die schon S. 32 und 42 genannten religionsgeschichtlichen Schriften, denen ich noch die „Volksgeschichte Israels" von H. Schulze (9./10. Heft der von Evers u. Fauth herausgegebenen Hilfsmittel zum Religionsunterricht, Berlin 1897) anreihen möchte, die nur erst kürzlich bekannt wurde.

wurden infolgedessen von Josia zerstört, dadurch das Leben zu etwas religiös Indifferentem gemacht, der Gottesdienst auf die drei großen Feste beschränkt, deren Bedeutung umgeprägt wurde aus Naturfesten zu Erinnerungsfesten an die Geschichte der mosaischen Zeit, die Opfer auf Sünd- und Schuldopfer in immer steigendem Maße beschränkt, der Gegensatz zwischen Priestern und Laien verschärft, der Staat vom kirchlich-kultischen Leben geschieden. Das Motiv für Erfüllung der religiösen und sittlichen Pflichten findet allerdings der Deuteronomiker nicht bloß in der wechselseitigen Liebe Gottes und des Volkes, sondern auch in der Furcht vor den schrecklichen Strafdrohungen des zürnenden Gottes. Dagegen gilt von den bürgerlichen Gesetzen, „daß sie sich durch wahrhaft humanen Geist auszeichnen. Vorsorge für das schwächere Geschlecht, für Witwen und Waisen, für Sklaven und Fremde, selbst für den Frieden in Haus und Familie giebt sich in mancherlei Anordnungen kund, in einer Weise, daß eigentlich oft kaum der Name Gesetz hier anwendbar ist, insofern von Dingen die Rede ist, die sich nicht befehlen, nur empfehlen lassen. Wohlthätigkeit, Milde, Gerechtigkeit, Ehrlichkeit und andere Tugenden und Grundsätze, auf denen das Wohl der menschlichen Gesellschaft beruht, werden in anschaulicher Weise, gleichsam durch Beispiele, dem Verständnis und Gewissen nahegelegt als göttliche Gebote und nicht, wie sonst üblich, durch eigene Strafbestimmung für die Übertretung wirksam gemacht" (Reuß). So hatte die Prophetie mit der Kultusreform des Josia den entscheidenden Sieg über die Volksreligion erfochten, doch nur, um damit ihre gebietende Stelle an die Priesterschaft abzutreten. Gleichzeitig mit Josia lebte der letzte der vorexilischen Propheten, Jeremia, der auch wieder einen Fortschritt in der Prophetie bezeichnet, insofern er die Religion von allem Äußerlichen loslöst, in jedem Menschen die Bestimmung zum Kind Gottes erkennt, auch im Heiden, und ein frommes Herz und frommen Sinn als alles, was Gott vom Menschen fordert, bezeichnet. „So haben wir in Jeremia die reinste Blüte und die höchste Vollendung des israelitischen Prophetismus: nach ihm konnte nur einer kommen, der größer ist als er".

Sonach wäre mit Jeremia die Vorbereitung auf das Erscheinen des höchsten religiösen und sittlichen Ideals in Jesu Christo eigentlich schon abgeschlossen. Blicken wir auf die Zeit des Prophetismus zurück: Sie bedeutet für Israel die Herausbildung eines neuen Religionsideals aus dem Jahvismus. Die Gottesvorstellung wird von niedern Zügen gereinigt, Gott erscheint jetzt als der gewaltige Herrscher der Welt, als die Gerechtigkeit und Liebe, wenn er auch bei den meisten Propheten in erster Linie der Gott Israels und erst in zweiter Linie der Gott aller Völker ist. Wir können mit dieser Entwicklung kaum die Bildung der Gottesvorstellung, die Ausgestaltung mit sittlichen Zügen, die Bildung einer echt christlichen Vorstellung von Gott, wie sie jetzt schon im Kind in den ersten Jahren der Schulerziehung sich vollzieht, in Parallele setzen. Hier zeigt sich, wie schon früher erwähnt wurde, der Unterschied zwischen Entwicklung und Erziehung.

In der Weiterbildung der vorprophetischen Gottesvorstellung, in der Reform des Kultus, in der Zurückstellung desselben seinem Wert nach gegen die sittliche Lebensführung, in der Forderung, daß an Stelle der bloß kultischen Reinheit, der Scheu vor physisch Unreinem die sittliche Reinheit treten müsse, macht sich eine Befreiung, eine Losreißung des religiössittlichen Bewußtseins von der Religion und Sitte der Tradition, ein Selbständigwerden des Urteils geltend, wie wir es erst zu den Jünglingsjahren in Parallele setzen können. Denn in diesen vollzieht sich bei einzelnen, allerdings auch nur bei diesen ein Selbständigwerden im religiösen Denken. Auch hier ein Unterschied zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung, denn bei jener handelt es sich bloß um das Aufsteigen zur Erkenntnis, daß der evangelische Glaube, der vorher nur unvollkommen aufgefaßt war, wirklich die Vollendung der Religion enthält, durch prüfende Zweifel hindurch, bei dieser um ein allmähliches Aufsteigen zu einer ganz neuen Erkenntnis. Auf anderen Gebieten macht sich allerdings schon früher beim Kind eine kritische Aufnahme der neuen Eindrücke geltend. „Der reifere Schüler nimmt nicht mehr alles so unbefangen auf Treu und Glauben hin, sondern er fängt auch an, Beweise zu verlangen, und wo ihm Rede und Gegenrede freisteht, da läßt er auch die ihm gegebenen Gründe und Beweise nicht so ohne weiteres gelten, sondern wägt sie in oft sehr lebhaftem Dispute gegen einander ab.“[2]) Doch das gilt mehr von den Dingen der den Schüler umgebenden Welt, weniger von den Objekten des religiösen Glaubens, an die sich der kritische Sinn noch nicht heranwagt, außer bei Veranlassung von außen. Erst für die reiferen Jünglingsjahre gilt als Analogon die Berufung auf den lebendigen Gottesgeist, dessen Glut Jeremia wie brennend Feuer im Herzen fühlt, sein völliges Ignorieren der bisher gültigen Autoritäten.

„Ähnlich steht es auch mit der sittlichen Entwicklung. Die prophetische Lehre forderte eine völlige Umgestaltung des Volkslebens. Daß Jeremia mit bloßer Kultusreform sein Ideal nicht erfüllt sah, daß er eine Durchdringung des ganzen Lebens haben wollte, sieht man daraus, daß er das Volk Jerusalems, Hohe wie Niedere, nicht wert hält, daß sie die Strafe verschont. Also auch hier Verlangen nach tief innerer Umgestaltung, sittlicher Freiheit. Daher können wir dieses Stadium sittlicher Entwicklung mit demjenigen in der Einzelentwickluug in Parallele stellen, da sich aus dem objektiven Charakter ein subjektiver herausbildet. Schon in den letzten Jahren der Schulzeit ist das sittliche Urteil so gewachsen, daß es an etwaiger Ungerechtigkeit und andern Fehlern des Lehrers Kritik übt, daß es erst prüft und dann handelt, nicht immer allerdings das eigne freie Handeln am Maßstab des Ideals zu prüfen geneigt ist. Im Knabenalter ist der Kreis derer, auf die sich sein sympathetisches Handeln

---

1) Cornill, a. a. O. S. 100.
2) Pfisterer, citiert bei Lange: Ueber Apperzeption, S. 66.

richtet, noch gering. Das Kind hat meist eine andre Moral seinen Eltern gegenüber, eine andre den Mitschülern, eine andre dem Lehrer, eine andre Fremden gegenüber. Noch kann auch das sittliche Urteil von der Sinnlichkeit erstickt werden. Erst im Jünglingsalter erhebt es sich darüber hinaus, und der subjektive Charakter macht sich auf allen Gebieten des Handelns, in allen Wechselfällen des Lebens geltend. Wenn er auch noch nicht herrscht, so tritt er doch mit seinen Geboten gehorsamfordernd an den Menschen heran. — Was das sittliche Gemeinschaftsleben, den Staat anlangt, so betrachten die Propheten zunächst den vorhandenen als reformbedürftig, sie suchen die hohen sittlichen Forderungen ihres Gottes auch im staatlichen Leben zur Geltung zu bringen, einzelne, wie besonders Jesaja, greifen daher auch in das Gebiet der äußeren Politik thatkräftig ein. Aber allmählich kommen sie zur Einsicht, daß das Königtum der Gegenwart nie ihrem Ideal entsprechen wird, und verlegen die Verwirklichung ihrer Forderung in die Zukunft, in der sie ein messianisches Königreich erwarten nach dem Tag des Gerichts über Israel und nach der Bekehrung des Rests (Jesaja). Diese Durchdringung aller Verhältnisse auch der staatlichen durch sittliche Gedanken, wie sie die Propheten fordern, könnte vielleicht in Parallele zur Durchbildung des Lebens durch die sittlichen Ideen gestellt werden, wie sie der Jüngling anstrebt, wie sie aber auch für ihn ein Ideal ist. Alles in allem können wir das Zeitalter des Prophetismus sehr wohl in Parallele zum Übergang von der zweiten zur dritten Entwicklungsstufe der Einzelpersönlichkeit, zum Selbständigwerden derselben setzen.

Es folgt in der israelitischen „Geschichte das Zeitalter des Nomismus, angebahnt durch die exilischen Propheten. Wir finden hier kein weiteres Aufsteigen, sondern eine allmähliche Verknöcherung des Prophetismus. Groß sind gewiß noch manche Gestalten wie die des Ezechiel, des „ersten Dogmatikers im alten Testament," des großen Kirchenmannes und Organisators, der den unendlichen Wert einer jeden einzelnen Menschenseele erkannte, die Prophetie zur Seelsorge umgestaltete und sich gern als den Wächter über das Haus „Israel" bezeichnete. In Ezechiels neuem Jerusalem, einem Kirchenstaat, in dem die Fürsten die Stelle von Kirchenpatronen einnehmen, fand der spätere Judaismus das Vorbild für seine politischen Einrichtungen. Der letzte der großen Propheten ist der zweite Jesaja, den man wegen seiner oft nicht verstandenen messianischen Weissagungen den Evangelisten des alten Bunds genannt hat, und der in seinen Reden vom „Knecht Gottes" die weltgeschichtliche Mission Israels, ein Mittler zwischen Gott und der Menschheit durch Geduld und Demut zu werden, verkündete. In dem Gesetzbuch der nachexilischen Gemeinde, dem Priesterkodex, der vierten Quellenschrift des Pentateuchs, sind die Gedanken der großen Propheten schon völlig überwuchert durch die engherzigen Satzungen des späten Judentums. Weniger moralische als kultische, levitische Gesetze bilden seinen Hauptinhalt (3. und

4. Buch Moses). „Wichtiger als Buße, Reue und Umkehr sind die Sühnungen durch Lustrationen und Opfer, die Generalabsolution am großen Versöhnungstag macht aus dem inneren Herzensakt einen äußeren, mechanischen." Der Grund zur äußerlichen pharisäischen Werkthätigkeit war gelegt. In den Synagogen, den Gotteshäusern außer Jerusalem, bildete sich unterdes eine neue geistigere Form des Gottesdienstes. „So konnte sich unter dem Schutz der gesetzlichen Institutionen, indirekt sogar durch sie veranlaßt, obgleich nicht bezweckt, in der Stille der Boden vorbereiten für eine künftige höhere Stufe der Religion, für die Anbetung Gottes im Geist und in der Wahrheit."[1])

Dieses Stadium war also gewiß wichtig für die Entwicklungsgeschichte Israels, einen Fortschritt bezeichnet es aber nicht unmittelbar. Sonach können wir es auch nicht wohl in Parallele zu einem Stadium der Einzelentwicklung setzen, wenn auch nicht zu verkennen ist, daß auch hier oft derartige Verknöcherungen evangelischen Geistes zu finden sind, insofern bei manchen „Evangelischen" der Hauptwert auf äußere Religionsformen, regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes ꝛc. gelegt wird, eine Gefahr, die beim Katholiken allerdings noch viel näher liegt.

Wir kommen nunmehr zum Höhepunkt der ganzen Religions- und Menschheitsgeschichte, zu Jesus, der in seiner Lehre die innere Harmonie zwischen Religion und Sittlichkeit herstellte, und der in seinem Leben und Wirken sie auch zu voller persönlicher, vorbildlicher Darstellung brachte.[2]) Er lehrte keinen andern Gott, als die größten der Propheten, aber dadurch, daß er das Verhalten zu diesem heiligen, gerechten, aber von allem auch liebevollen Gott als innersten Kern seines ganzen Gefühlslebens empfand, dadurch daß er in dem Namen des Vater-Gottes seinem Gefühl eine Form gab, wie sie auch für die Unmündigen und Ungelehrten verständlich war, dadurch war gleichsam eine neue Welt geschaffen. „Der Zerfahrenheit und Verschwommenheit, Sinnlichkeit oder Leerheit des heidnischen Polytheismus und Pantheismus setzt er entgegen die sittliche Reinheit Gottes, und der Enge und Sprödigkeit des jüdischen Gottesglaubens setzt er entgegen die weltumfassende und zu den Tiefen menschlicher Niedrigkeit sich herablassende Liebe Gottes." Durch die Gottesvorstellung bedingt ist die Forderung der vollkommenen Liebe zu Gott als der einen Hauptforderung Gottes an die Menschen. „Hiermit ist das Gesetz, die Gerechtigkeitsforderung an den Menschen auf den höchsten, idealen Begriff gebracht, aber auch als Gesetz aufgehoben, seine Vollendung ist auch sein Ende, seine höchste Steigerung ist auch seine innere Überwindung, denn in der vollen Herzenshingabe der Liebe des Kindes an den Liebeswillen des Vater Gottes hört ja das gebietende Soll auf und kommt die Freiheit zur Herrschaft, die das Gute nicht aus Zwang, sondern aus eigenem

[1]) Pfleiderer, a. a. O. II. 156.

[2]) Vgl. die wundervolle Darstellung bei Pfleiderer, a. a. O. II, S. 183 f., sowie die „neutestamentliche Theologie" von Holtzmann, die bei Abfassung dieses Teils meiner Arbeit noch nicht erschienen war.

Drang mit Lust und Liebe will und thut.“ [1]) Wie Jesus sich zu den positiven jüdischen Gesetzesforderungen, zum jüdischen Gottesdienst gestellt hat, ist eine schwierige Frage. Sicher weist aber das Wort von dem neuen Wein und den alten Schläuchen, vom Zerstören und Wiederaufrichten des Tempels u. a. auf eine höhere Art der Gottesverehrung im Geist und in der Wahrheit hin. Daher ist auch das Reich Gottes, wie es Jesus zunächst als gegenwärtig, dann aber auch als künftig schildert, ein andres als das nationalbeschränkte, priesterlich ausgebaute Messiasreich, wie es dem Volk und den Gelehrten als Ideal vorschwebte, vielmehr eine Gemeinschaft der Bruderliebe. Eben wegen dieser Unvergleichlichkeit des religiösen Ideals des Gottesreichs mit den irdischstaatlichen Ordnungen, sind diese für Jesus zunächst gleichgültig, obwohl andrerseits in dem Wort vom Zinsgroschen die sittliche Vereinbarkeit religiöser und staatlicher Pflichten verborgen liegt.

Neben das Gebot der Gottesliebe stellt bekanntlich Jesus als zweite Forderung das Gebot der Liebe zum Nächsten. Wie die Liebe zu Gott nur als eine freie, nicht gesetzmäßige dem Ideal Jesu entspricht, so soll auch die Liebe zum Nächsten als innerstes Herzensbedürfnis aus der Seele eines jeden hervorquellen, selbstlos, unermüdlich und dauernd, ganz wie sie Paulus im 1. Korintherbriefe schildert. In diesem Ideal war auch die nationale Engherzigkeit des Judentums überwunden. Gleichnisse, wie das vom barmherzigen Samariter zeigen, daß Jesu Nächstenliebe im Prinzip als universalistische gedacht war, wenn auch die spätere, judenchristliche Ansicht sich in gewissem Sinn auch auf Jesu Praxis berufen konnte.

In dieser Religion der Gotteskindschaft und in dieser Moral reinster Humanität war das höchste Ideal erreicht. Nicht aber durch seine Lehre an sich ist Jesus im eigentlichsten Sinn der Heiland der Menschheit geworden, sondern dadurch, daß es zugleich in ihm zur vorbildlichen, persönlichen Wirklichkeit wurde. Durch sein ganzes Leben hindurch finden wir stets dieses feste Vertrauen, diese gottinnige Gesinnung und diese Heilung schaffende, Trost bringende Liebesmacht. Sie verlassen ihn auch nicht beim qualvollen Tod am Kreuz, den er in Erinnerung an das Schicksal alttestamentlicher Propheten und nach dem Bild des deuterojesajanischen Gottesknechts als unvermeidlich voraussah und in seinen Plan einschloß. „So ist auch streng geschichtlich betrachtet eben erst der Tod des Heilands, diese sittliche Opferthat der Selbsthingebung, die Notwendigkeit seines Heilandsberufs, das eigentlich ausschlaggebende Moment gewesen, wodurch der Bruch mit der alten religiösen Welt und die Grundlegung einer neuen zur Thatsache geworden ist.“ [2])

Wie die Person und Lehre Jesu den Höhepunkt in der ganzen

[1]) Vgl. auch O. Flügel, „Die Sittenlehre Jesu.“ 3. Auflage 1892. Langensalza, H. Beyer u. Söhne.

[2]) Pfleiderer, a. a. O. II. S. 194.

Entwicklungsgeschichte Israels bezeichnet, wie wir bei ihm die persönliche Ausprägung der vollsten Harmonie zwischen der reinsten Religion und der vollkommensten Sittlichkeit finden, so haben wir auch das Ideal für den Entwicklungsgang eines evangelischen Christen darin zu erblicken, daß die Gestalt seines Heilands und Urbilds in ihm gleichfalls Gestalt gewinne. Was in Jesus uns erschienen ist, das gilt auch jetzt noch als unerreichbares Ideal für jeden Christen. In dem Maße, wie er ihm ähnlich wird, nähert er sich auch dem Ideale reiner Menschlichkeit, wie wir es kurz als die Alleinherrschaft der sittlichen Ideen, die Herrschaft des subjektiven Charakters über den objektiven und als den Glauben aus eigenster, freiester Überzeugung und die Liebes- und Lebensgemeinschaft mit Gott charakterisieren können. Nur wenige nähern sich diesem Ideal; die meisten bleiben auf der Stufe der Legalität, des gesetzmäßigen Handelns stehen, und auch die sich ihr nähern, können sich, wie Paulus, der Erkenntnis nicht verschließen, daß sie ihm stets bloß „nachstreben, ob sie es wohl erreichen möchten." Auf die subjektive Glaubensform kommt es dabei nicht an, der buchstabengläubige, wie der freier denkende evangelische Christ, ebenso aber auch der Katholik trotz der Einseitigkeit der katholischen Glaubens- und Sittenlehre können sich dem Ideal nähern, denn hier handelt es sich weniger um theoretische Erkenntnis, als um ein Willensverhältnis und um praktische Bethätigung. Eben deshalb kann diese Stufe religiössittlicher Entwicklung in den Jünglingsjahren nur vorbereitet werden, denn die Zweifel, die Erfahrungen, durch die hindurch der Weg führt, können erst im praktischen Leben, im Berufsleben erwachsen. Nur bei wenigen „schönen Seelen" wird der Gang ein stets fortschreitender ohne starke Rückfälle und Gewissenskämpfe sein: Die meisten werden wohl erst in den späteren Jünglings- und Mannesjahren die Festigkeit und Sicherheit des Charakters erreichen, wie sie das Hauptmerkmal dieser Entwicklungsstufe ist.

Mit dem Leben Jesu ist nun für die religiössittliche Gesamtententwicklung zwar der Höhepunkt, aber nicht der Endpunkt erreicht. Was an Erkenntnissen in Jesu Lehre schlummerte, wollte sich erst ausgestalten und in der Welt auswirken. Diese Individualisierung und Sozialisierung verlief gleichzeitig. Die erstere vollzog sich durch die Lehrbildung des Juden- und Heidenchristentums hindurch in den Lehrsystemen des Paulus, der Johanneischen Schule u. a., wie sie sich aus den verschiedenen Schriftengruppen des Neuen Testaments konstruieren lassen, sie setzte sich fort durch die ganze Geschichte der christlichen Kirche. Was z. B. die Gottesvorstellung anlangt, so zieht sich der Kampf zwischen der mehr heidnischen Auffassung Gottes als einfacher und unbeweglicher Identität in spinoziſtisch abstrakten Monismus und zwischen der mehr jüdischen Vorstellung des abstrakten Theismus, dem Gott zwar ein Subjekt, aber ein außenweltliches ist, durch die ganze Kirchengeschichte hindurch, ein Kampf, der eigentlich in Jesu Lehre schon prinzipiell überwunden

war. Ähnlich ist es mit der Sozialisierung, sie begann mit der Ausgießung des heiligen Geistes, mit der Gründung der ersten Christengemeinde. Ein und dasselbe Ideal des Reiches Gottes war es, das in den einfachen Verhältnissen der urchristlichen Gemeinden, in der Hierarchie des Mittelalters, der auf dem allgemeinen Priestertum aller Gläubigen ruhenden Kirche der Reformation zur Gestaltung kam, aber wie verschieden sind diese Formen!

Verfolgen wir kurz den Gang der Geschichte, so weit er für uns wichtig ist. Zunächst trennte sich die an Jesus als den verheißenen Messias gläubige Jüngergemeinde nach und nach von der jüdischen Volksgemeinschaft los, aber eben nur allmählich. Des Gemeinsamen war mehr als des Trennenden, das Messiasreich, das von der christlichen Urgemeinde erwartet wurde, war nicht eine Aufhebung der jüdischen Theokratie, sondern nur eine Vollendung durch den als Messiaskönig wiederkehrenden Meister. Die Loslösung aus nationalen Schranken, die Erhebung des Christentums zur Weltreligion, die es ja dem Keime nach war, ist auf den gewaltigen Heidenapostel zurückzuführen, der in seinen Briefen, in seinen theologischen Spekulationen auch den Grund zur späteren christlichen Dogmatik legte. In dieser Individualisierung der Lehre Jesu verband sich rabbinische Dialektik mit alexandrinischer Weisheitslehre. Wie bei den übrigen neutestamentlichen Schriftstellern handelt es sich bei Paulus hauptsächlich um die Bedeutung Jesu für die Erlösung, und seine Lehre ist eine so eigenartige Auffassung des in Jesu erschienenen Heils, daß wir kurz den Grundgedanken angeben wollen. Er beruht auf der mystischen Einheit, der solidarischen Zusammengehörigkeit Christi mit seinen Jüngern und auf der judaistischen Forderung der Sühnung der Sünden der Welt vor dem gerechten Gott. Dadurch, daß Jesus als Haupt der Gemeinde für seine Jünger gestorben ist, ist die Sühnung vollzogen. Und da seine Jünger mit ihm solidarisch verbunden sind, so sind sie einerseits auch durch die Sünde mit Jesu in den Tod begraben, anderseits aber durch seine Auferstehung auch frei von Sündenschuld und wieder mit Gott vereint, und so gilt für sie nicht mehr das Gesetz mit seinen Drohungen und Strafen, der „Zuchtmeister auf Christum", sondern die Freiheit der Kinder Gottes. „Es ist auferstanden ein neuer Mensch, der in Gerechtigkeit und Reinigkeit (d. h. im neuen Lebenselement des wiedergeborenen Gottesgeistes) ewiglich lebe." Ja es wird Pflicht des Christen, die Sünde zu meiden: „Leben wir im Geist, so lasset uns auch wandeln im Geist." Die „Werke" sind also notwendige Folgen des „Glaubens". So tritt an Stelle der jüdischen Gesetzlichkeit, wie der heidnischen Gesetzlosigkeit das im Innern des Menschen ruhende Gesetz des Geistes, die innere Autorität. Und eben wegen der Ungültigkeit des mosaischen Gesetzes für den wahren Christen gewinnt auch der fromme Heide Zugang zum Heil, das Christentum ist grundsätzlich für alle Menschen zum Heile bestimmt. So finden wir auch bei Paulus zum erstenmal jene großartige Geschichtsauffassung, nach welcher die ganze religiös-sittliche Entwicklung durch Juden-

tum und Heidentum hindurch eine in Gottes Weltenplan, in seiner die Erziehung der Menschheit vorausbestimmenden Vorsehung beschlossen lag. Damit war aber auch eine bessere Würdigung des gegenwärtigen Weltzustands bedingt. Die Zukünftigkeit des seligen Lebens in Christo, wie wir sie in der Urgemeinde finden, wurde durch die Gegenwärtigkeit ersetzt, wo auch schon „Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist herrscht". Dadurch wurde die Aufmerksamkeit der Gläubigen auch mehr auf die Ausgestaltung des christlichen Gemeindelebens gelenkt, und in dem Spruch: „Alles ist euer, ihr aber seid Christi!" finden wir schon den Kern der Wahrheit, der erst später zur kraftvollen Ausgestaltung kommen sollte, daß nämlich der Geist Christi auch geeignet ist, alle natürlichen Verhältnisse, auch die sozialen und staatlichen, zu durchdringen und zu weihen. Zunächst aber hielten sich die ersten Christen von der „Welt" ferne, ja Paulus selbst ermahnt sie, die Welt zu brauchen, als brauchten sie sie nicht, „denn die Gestalt dieser Welt vergehe". Und ähnliche Gedanken finden wir mehr im Neuen Testament. Die Sorge der Christen richtete sich vielmehr auf den Ausbau des Gemeindewesens, was zunächst hinsichtlich der Verfassung demokratisch geordnet wurde, gemäß der Lehre vom allgemeinen Priestertum. Das geistliche Amt wurde zunächst von den Ältesten oder Bischöfen (das war zuerst ein und dasselbe Amt) verwaltet, ähnlich wie in der Urgemeinde von den Aposteln. Das Hauptmerkmal des „neuen Lebens" aber war die gegenseitige Liebe, die alle umfaßte, wodurch die christliche Gemeinde nach dem Epheser- und Colosserbriefe den einen Leib Christi bildet mit dem Haupt Christus. Diese gegenseitige Bruderliebe, die auch die Stellung des Weibes adelte, die den Sklaven als Bruder in Christo betrachtete, die alles für den Nächsten opferte, sie war ein Hauptmoment für die Ausbreitung des Christentums. „Sehet, wie sie sich unter einander lieben", riefen die Heiden staunend aus. Das Geheimnis der Kraft, wodurch das Christentum die Welt eroberte und rettete, liegt in der duldenden und dienenden Liebe, die in Christo als Ideal erschaut war.

In der Entwicklung der katholischen Kirche ward das Evangelium zum neuen Gesetz, jüdische und heidnische Verstellungen verdunkelten seine Klarheit. Aber wie Episkopat und Hierarchie in den rauhen Zeiten des Mittelalters nötig waren, um durch einen festgefügten Bau den Stürmen der Zeit zu trotzen, so waren die kirchlichen Satzungen und Lehrmeinungen auch gleichsam eine Schale, die den reineren Kern aufbewahrte bis auf die Zeit, da Luthers Hammerschläge ihn wieder befreiten. Im Mittelalter wurde die Kirche allmählich die Herrin über den Glauben; was die Bischöfe, was die Konzile festsetzten, galt als unumstößliche Wahrheit, ein Zeitalter der Legalität begann. Auf sittlichem Gebiet entstand allmählich die Lehre von der doppelten Sittlichkeit, wie wir sie schon in Schriften aus dem zweiten Jahrhundert vorgebildet finden. Weil die Kirche als Inhaberin alles Heils und somit aller Tugend galt und daher der

kirchliche Dienst als besonders geeignet erschien, sich Gott gegenüber Verdienste zu erwerben, so wurde das Leben im irdischen Beruf entwertet, so verloren die sittlichen Gemeinschaften von Ehe und Staat ihre Bedeutung als gottgeordnete Ordnungen. Der Priester galt als Vertreter einer höheren Sittlichkeit im Gegensatz zum verheirateten Laien, das Papsttum erhob immer höhere Ansprüche auf die irdische Macht und stritt mit irdischen Mitteln siegreich gegen den weltlichen Staat, dessen Häupter es als Vasallen des Nachfolgers Petri ansah, beliehen mit dem Schwert zur Ausführung der päpstlichen Befehle.

Eben weil so die Wahrheiten des Evangeliums verdeckt wurden, mußte die Reformation als natürliche Reaktion kommen. „Sie entsprang aus dem Gefühl der germanischen Völker, daß die katholische Kirche weder das religiöse Bedürfnis befriedige, noch dem sittlichen Bewußtsein sein Recht werden lasse; jenes nicht, weil sie durch die Menge der kirchlichen Mittler und Mittel, welche sie zwischen Gott und den Menschen einschob, dem letzteren den Zugang zu Gottes Gnade gerade versperrte und die Gewißheit des Heils, der Gemeinschaft und Liebe Gottes, wonach das fromme Gemüt verlangt, unmöglich machte; dieses nicht, weil sie durch die hierarchische Beherrschung der Gewissen das Recht des Christen auf freie Selbstbestimmung verkümmerte und durch die willkürliche Überordnung der falschen Ideale kirchlicher Heiligkeit die wahren Ideale menschlicher Sittlichkeit entwertete und eine gesunde Lebensbildung der Gesellschaft unmöglich machte.“ [1]) Dadurch, daß Luther dem Herzen des Menschen den freien Zugang zu Gott erkämpfte, so daß ein „freier Christenmensch“ lediglich in seinem Gewissen gebunden ist, dadurch, daß er ihm das irdische Leben zu einem „Leben in Gott“ machte, d. h. eine Überwindung des Irdischen durch geistige Mächte, dadurch ist im Protestantismus eine neue Entwicklungsstufe der christlichen Religion erreicht; nicht bloß eine Reinigung des Katholizismus von etlichen falschen Lehren und Gebräuchen. „Hier kam vielmehr zur Verwirklichung, was im Wesen des Christentums von Anfang an lag, in der Wirklichkeit aber nie so recht da war: die volle Versöhnung Gottes und der Welt, die Fleischwerdung des göttlichen Geistes in den Herzen nicht bloß, sondern auch im Leben des einzelnen und der Völker, die Aufnahme alles Menschlichen in die Gemeinschaft des Göttlichen, in den Organismus des Gottesreichs.“ Auch für Luther war die Gemeinschaft der Seele mit Gott bedingt durch die Gnade Gottes in Christo durch die persönliche Erscheinung Jesu, als des Heilands von Sünde und Tod, [2]) aber diese Gnade wird nicht durch Zu-

[1]) Pfleiderer, a. a. O. II. 228.

[2]) Dabei blieb allerdings Luther noch vielfach im mittelalterlichen Dogma, besonders in der Paulinisch-Augustinisch-Anselmschen Sühnopfertheorie stecken, und insofern hat Lietz recht, wenn er schreibt: „Auch Luther wurde nicht der Erneuerer der Religion Jesu, der religiösen und sittlichen Anschauungs- und Lebensweise, die uns Jesus gebracht hat, des Evangeliums, sondern der Erneuerer des Paulinismus, der Religion über

gehörigkeit zur kirchlichen Heilsanstalt und durch Gehorsam gegen ihre Priester erworben, sondern durch die selige Gewißheit des Glaubens, die im Gemüt des Christen durch innerliche Überwindung der Sünden erworben wird, darum ist auch die Kirche für Luther kein Heilsinstitut im Sinne der katholischen Kirche mit eigener Machtvollkommenheit, sondern lediglich Heilsverwalterin für die Gnadengüter, die Gott selbst in Wort und Sakrament ihr verliehen hat, und die dem Christen auch unmittelbar zugänglich sind. So ist auch das neue sittliche Leben des Menschen allein durch sein Verhältnis zu Gott und Christo, nicht zur Kirche, durch Erfüllungen ihrer Satzungen und guten Werke bedingt, auch der irdische Beruf kann zum Gottesdienst werden, wenn der Christ von Gottes Geist stets durchdrungen ist. Die Ehe ist ein wahrhaft geistlicher Stand, höher zu stellen als das klösterliche Leben; die weltliche Herrschaft ist, als von Gott geordnete Macht „Mitglied des christlichen Körpers und, wiewohl sie ein leibliches Werk hat, doch geistlichen Standes".

Auch die weitere Entwicklung der Reformationskirchen durch die verengende Dogmenprägung des Orthodoxismus, die praktisch religiöse Frömmigkeit des Pietismus und die autonom kritische Glaubensrevision der Aufklärung hindurch bis zur Einigung der verschiedenen Teilkirchen, die ja aus einer Wurzel evangelischen Christentums stammen, in der Union; dieser ganze Gang hat nur in einigen Punkten höhere Erkenntnis bringen können, vor allem aber hat er das, was die Reformation gebracht, individualisiert. Den Gedanken der Reformation überall, im Einzelleben wie im Leben der Gesellschaft, des Staates und der Kirche Geltung zu verschaffen, das ist auch noch heute die Aufgabe des evangelischen Christentums. Einen weiteren Fortschritt dürfen wir gemäß früherer Ausführungen erwarten von der weiteren Verbreitung tieferen geschichtlichen Verständnisses für Person und Lehre Jesu, was auch mit dem Grundgedanken der Reformation zusammenstimmt.

Wie nun Leben und Lehre Jesu zur dritten, höchsten Entwicklungsstufe des Einzelmenschen in Parallele zu setzen war, so kann auch die ganze Entwicklungsgeschichte der christlichen Kirche als Indivi-

(Fortsetzung S. 102.)

Christus, speziell über den Sünden vergebenden Opfertod Christi." (7. Heft aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena S. 99.) Aber prinzipiell war doch die Überwindung dieser veralteten falschen Auffassung des Christentums in Luthers anderen oben angeführten Anschauungen schon keimhaft vorbereitet. Sein Grundgedanke war, daß ohne Christus kein Heil sei. Er führt ihn in den verschiedensten Sinnbildern aus; ins besondere war ihm das Wort Genugthuung verhaßt, „das in unsern Kirchen und Theologia fürder nichts und tot sein soll und dem Richteramt und Juristenschulen, dahin es gehört und daher es auch die Papisten genommen, befohlen sein, welche damit sollen umgehn und die Leute lehren, wie sie sollen genugthun und bezahlen, wenn sie gestohlen, geraubet oder unrecht Gut inne haben (Kirchenpostille, Ausg. v. Francke, Bd. I, S. 621.)

Sittliche Entwicklung.

Einzelentwicklung	Gesamtentwicklung		
		Sittliches Einzelleben	Sittlich. Gemeinschaftsleben
Kindesalter. Entstehung der Vorstellungen von Verbotenem und Erlaubtem; sittliche neben eudämonistischen Gefühlen. — Eine wenn auch von einzelnen sittlichen Gefühlen begleitete, in der Hauptsache aber noch blinde Unterwerfung unter die Autorität der Erzieher.	1. Vormosaische Zeit.	Blinde, bezw. willige Unterwerfung unter die Autorität des Geschlechts- oder Stammeshaupts, Mangel an Festigkeit der Sitte.	Blutsbrüderschaft des Geschlechts oder Stammes.
	Patriarchensagen.	Idealisierung der wirklichen Verhältnisse — idealisierte sittliche Charaktere.	wie oben, Herauswachsen der Stämme aus einer Familie.
Knabenalter. Verschmelzung sittlicher Gefühle durch das Gedächtnis des Willens zu allgemeingültigen sittlichen Grundsätzen. Festigung im Wollen durch stete Gewöhnung an sittliches (— oder unsittliches! —) Handeln. — Ausbildung einer objektiven Charakterseite und bewußte, willige Unterwerfung unter die fremde Autorität des Erziehers oder der Sitte.	2. Mosaische Zeit.	wie bei 1. — in der spätern Sage: Idealisierung des sittlichen Lebens, feste sittliche Gebote (Dekalog).	Einigung des ganzen Volks unter Erhaltung der früheren Gemeinschaften.
	3. Richterzeit.	Rohe ungebundene Heldenhaftigkeit neben Zügen sittlichen Gefühls.	Lockerung der Einheit des Volks durch Seßhaftwerden der getrennten Stämme, Vorherrschen der Stammes zusammengehörigkeit.
	4. Königszeit.	Allmähliche Festigung der Sitte, die Sittlichkeit noch nicht abgeklärt, das Gott Gefällige gut.	Festigung der staatlichen Gemeinschaft durch die königliche Gewalt, aber bald Spaltung.
	5. Propheten.	als Ideal: sittlich, nicht bloß kultisch reines Leben „frommes Herz u. frommer Sinn“ (Jeremia, ähnlich im Deuteronomium). Selbständigwerden des sittlichen Urteils. Losreißung von der Sitte als solcher.	als Ideal: Verbindung der kultischen und staatlichen Gemeinschaft. Entstehung der Hoffnung auf ein messianisches Zukunftsreich.

Sittliche Entwicklung.

Einzelentwicklung	Gesamtentwicklung		
		Sittliches Einzelleben	Sittlich. Gemeinschaftsleben
Jünglingsalter. Vertiefung des sittlichen Gefühlslebens. Ausbildung einer subjektiven Charakterseite (ethische Individualisierung), Beurteilung des eignen Handelns vom Standpunkt der ethischen Maximen, oft bloß für einzelne Gebiete sittlichen Handelns (Doppelnaturen, oft widersittliche Maximen (Egoismus, Eudämonismus). — Versuch, die Ideale in der Welt zur Herrschaft zu bringen (ethische Sozialisierung) — Herausbildung eines subjektiven Charakters. (Individualisierung und Sozialisierung der sittlichen Ideen).	6. Zeit des Nomismus.	Verknöcherung der prophetischen Ideen. Einseitige Bevorzugung des kultischen Handelns (Priesterbuch), Anfänge des Pharisäismus.	Priesterstaat nach Gedanken des Ezechiel, staatliche Gemeinschaft als Dienerin der kultischen.
	7. Jesus.	Erhebung über äußern Autoritätszwang. Das Gesetz aufgehoben durch das Evangelium von der Liebe zu Gott und und den Menschen. Das Ideal des sittlichen Charakters in Jesus erschienen u. durch Nachfolge Jesu zu erreichen.	Der Staat, als durch die äußere Natur der Dinge bedingt, von Jesus anerkannt (Zinsgroschen), aber religiös gleichgültig für ihn.
	8. Apostelzeit.	Individualisierung dieses Ideals durch den Apostel Paulus: Das sittliche Leben als „Leben im Geist", zu welchem die Christen durch ihre Solidarität mit dem gestorbenen und auferstandenen Heiland befähigt sind (Werke aus dem Glauben.)	Die irdische Staatengestaltung als religiös indifferent und vergänglich angesehen, oft als gottwidrig. Keime höherer Auffassung bei Paulus: „Alles ist euer, ihr aber seid Christi!"
	9. Mittelalterliche Kirche.	Neue Legalität, veranlaßt durch die Auffassung von der Verdienstlichkeit der Werke, doppelte Sittlichkeit, niedere weltliche und höhere geistliche.	Entwertung der natürlichen, sittlichen Gemeinschaften: Ehe und Staat. Ehelosigkeit höher geachtet als Ehe. Der Staat Diener der Kirche, bez. des Papsttums.
	10. Reformation.	Das irdische Leben ein „Leben in Gott", Freiheit des im Gewissen allein gebundenen Christenmenschen von äußeren kirchlichen Satzungen. Die Arbeit im Beruf ein Gottesdienst.	Heiligung der natürlichen sittlichen Ordnungen als von Gott stammend. Die Ehe ein „wahrhaft geistlicher Stand", der Staat ein „selbständiges Glied am Leibe Christi."

Religiöse Entwicklung.

Einzelentwicklung.	Gesamtentwicklung		
		Religiöses Einzelleben	Relig. Gemeinschaftsleben
Kindesalter. Auffassung Gottes als Einzelpersönlichkeit, oft mit sehr sinnlichen Zügen, allmählich Uebertragen sittlicher Züge auf Gott (Vatername) — Entstehung eines phantasiemäßigen Autoritätsglaubens und blinden Vertrauensverhältnisses zu Gott.	1. Vormosaische Zeit.	Phantasiemäßige Auffassung einer Naturmacht als Stammesgott. Heilige Steine, Bäume, Quellen als Wohnsitz derselben. Tierbilder von Gott. Opfer als Kultushandlung. — Daneben Ahnen- und Totenkult.	Die Geschlechts- oder Stammesgemeinschaft. Fehlen der religiösen Einheit für die Gesamtheit der Stämme. Anerkennung der Existenz und der Macht fremder Götter.
	Patriarchensagen.	Phantasiemäßige (anthropomorphe und anthropopathische) Auffassung des einen Gottes, blinde Unterwerfung unter seine Autorität. Opfer als Kultushandlung.	Familie, dann Volk in Gemeinschaft mit dem einen Gott: fremde Götter verabscheut.
Knabenalter. Auffassung Gottes als höchste sittliche Macht, meist Isolierung des religiösen Gedankenkreises, aber willige Teilnahme am kultischen Handeln. — Herrschaft eines gewohnheitsmäßigen Autoritätsglaubens mit dem Mittelpunkt einer sittlichen Gottesvorstellung und williges Autoritätsverhältnis zu Gott.	2. Mosaische Zeit.	Phantasiemäßige Auffassung Jahves als des unsichtbaren Haupts im Krieg und Frieden für die geeinten Stämme (Henotheismus). — Versittlichung des mosaischen Gottesbildes durch die spätere Sage.	Einigung des ganzen Volks durch die Religion: Jahve der Gott Israels. Religiöse und politische Einheit untrennbar zusammengehörig.
	3. Richterzeit.	Phantasiemäßige Auffassung Jahves, teilweise Lokalisierung des Kultus. (Jahvebilder.) Beeinflussung durch kananäischen Kult. Feste Opfersitten.	Lockerung der religiösen Einheit durch Eindringen von Baalskult als Privatkult, offiziell geduldet — durch die spätere Geschichtsauffassung als Abfall dargestellt.
	4. Königszeit.	Phantasiemäßige Auffassung Jahves, allmähliche Umbildung der kultischen Reinheit durch die sittliche (Gott der „Heilige Israels"). Opferkult mit Scheidung von Priestern und Laien.	Allmähliche Centralisierung des Kultus durch Nationalheiligtümer in Jerusalem, Bethel u. Dan. Loslösung der kultischen von der staatlichen Gemeinschaft.

Religiöse Entwicklung.

Einzelentwicklung	Gesamtentwicklung		
		Religiöses Einzelleben	Relig. Gemeinschaftsleben
Jünglingsalter. Erstarkung der „philosophischen" Denkweise, Begründung einer religiösen Weltanschauung. Glauben aus freier Überzeugung, meist durch das Stadium des Zweifels hindurchgehend (oft auch Herrschaft des Skepticismus und Atheismus). Unmittelbares (oft mystisches) Sich in Beziehung-Setzen zu Gott. Willensänderung (Wiedergeburt) Wirksamkeit in der Welt für seinen Glauben. Glauben aus freier Überzeugung, Streben nach steter Verwirklichung des religiösen Verhältnisses der Lebensgemeinschaft mit Gott.	5. Propheten.	Losreißung von der Autorität der religiösen Tradition. Erhebung über den Henotheismus. Jahve gedacht als Gott der ganzen Welt, vor allem mit sittlichen Zügen. Gerechtigkeit (Amos), Liebe (Hosea).	als Ideal: Israel ein nicht kultisch, sondern sittlich heiliges Volk, dadurch höher als die Heiden stehend. Durchführung eines Teils der prophetischen Forderungen durch Josuas Tempelreform. Ausrottung aller Heiligtümer außer Jerusalem. Verbot bildlicher Darstellung. Verschärfung der Trennung von Priestern und Laien.
	6. Zeit des Nomismus.	s. unter sittl. Entwicklung.	s. unter sittl. Entwicklung.
	7. Jesus.	Erhebung über die äußere Autorität. Lebens- und Liebesgemeinschaft mit Gott, der als Herrscher der Welt erhaben gedacht ist und zugleich mit Vaterliebe sich dem frommen Gemüt offenbart; Freiheit vom nebensächlichen kultischen Handeln. — Das Ideal des religiösen Verhältnisses in Jesu verkörpert (Erlösung der Menschheit).	Das Reich Gottes einerseits als gegenwärtig gedacht: Inbegriff der durch Jesu Jüngerschaft verbundenen Brüder, andrerseits als zukünftig erwartet. Ueberwindung der nationalen Schranken durch ethischen Universalismus.
	8. Apostelzeit.	Individualisierung des Ideals je nach Auffassung des Musterbildes Jesu (Christologie u. Soteriologie) z. B. Paulus: mystische Gemeinschaft mit Christo, durch dessen Tod auch im Christen die Sünde erstickt und der Zugang zu Gott erreicht.	Losreißung des Christentums vom Judentum durch Paulus. Das Christentum als Weltreligion. Ausgestaltung der Gemeinden auf Grundlage der Bruderliebe. Gemeindedienst, nicht Gemeindeherrschaft.

Religiöse Entwicklung.

Einzelentwicklung	Gesamtentwicklung		
		Religiöses Einzelleben	Relig. Gemeinschaftsleben
	9. Mittelalterliche Kirche.	Das Evangelium wird Gesetz. Glaube und Seligkeit bedingt durch Zugehörigkeit zur Kirche und Gehorsam gegen ihre Diener. Glaubensnorm festgestellt durch Bischöfe und Konzile (später der Papst), blinde und willige Unterwerfung unter sie.	Die Kirche als unfehlbare Heilsverwalterin wird zur politischen Macht unter Herrschaft der päpstlichen Hierarchie. Der Papst gilt als Lehnsherr der staatlichen Herrscher (Lehre von den zwei Schwertern).
	10. Reformation.	Aufhebung der äußern kirchlichen Autorität. Das Heil bedingt durch Glauben an die Gnade Gottes in Christo, die Gewißheit des Gnadenstandes bedingt durch rein innere Autorität.	Aufhebung der theokratischen Kirchenverfassung u. privilegierten Hierarchie durch das allgemeine Priestertum aller Gläubigen. Die Kirche als Verwalterin von Wort und Sakrament. Der Geistliche als Beauftragter der Gemeinde.

dualisierung und Sozialisierung jenes in Christo erschienenen Ideals* zu den ähnlichen Vorgängen im Einzelleben in Analogie gesetzt werden, wie sie auf die Erkenntnis des Ideals, auf die Herausbildung des subjektiven Charakters im Menschen folgen müssen. Diese persönliche Ausbildung evangelischen Christentums ist, wie wir schon früher hervorhoben, die notwendige Folge für die Erreichung der höchsten religiösen und sittlichen Entwicklungsstufe, vollzieht sich mit und in ihr, und zwar unserer früheren Ausführung gemäß, erst im Mannesalter. —

Blicken wir nunmehr zurück, so dürfte sich aus der vorstehenden Untersuchung, wie sie auf unserem Gebiete wohl noch nicht in dieser Ausführlichkeit angestellt worden ist, ergeben, daß in gewissem Sinne von einer Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung geredet werden kann trotz großer nicht zu unterschätzender Verschiedenheit. In der religiösen und sittlichen Entwicklung des Volkes Israel von der Religionsstiftung Moses durch Richter- und Königszeit hindurch vollzieht sich ein Aufsteigen parallel der ersten auf die zweite Entwicklungsstufe des Einzelmenschen. Nachdem die Erhebung zur dritten im Prophetismus angebahnt ist, wird sie erreicht in Jesu Person und seiner Lehre, die ihre weitere

Ausgestaltung in der Kirchengeschichte findet. Die Patriarchensagen dürfte man trotz ihrer späteren Bearbeitung mit der ersten Entwicklungsstufe des Einzelmenschen in Parallele setzen. So könnte man vielleicht, indem man die Begriffe a potiori benennt, unterscheiden

1) eine Stufe kindlicher Einfalt in den Patriarchensagen, parallel dem Kindesalter,
2) eine Stufe der Legalität im religiösen und sittlichen Volksleben Israels von Mose ab durch Richter- und Königszeit, parallel dem Knabenalter,
3) eine Stufe der Selbständigwerdung in den Propheten, parallel dem Jünglingsalter,
4) eine Stufe der Verwirklichung des religiösen und sittlichen Ideals in Jesus und
5) eine Stufe der Individualisierung und Sozialisierung in der Entwicklungsgeschichte der christlichen Kirche; parallel der späteren Entwicklung des Einzelmenschen im Jünglings- bezw. Mannesalter.

Hier sind noch Unterstufen unterschieden, es sei aber wiederholt darauf hingewiesen, daß auch die drei wesensverschiedenen Hauptstufen nicht im Sinne eines ruckweisen Fortschrittes zu verstehen sind, daß die ganze Entwicklung eben eine wachstümliche ist. Eine kurze Zusammenfassung der Hauptcharakteristika jeder Stufe der Gesamtentwicklung in ihrer Analogie zu denen der Einzelentwicklung versucht die tabellarische Übersicht auf Seite 98—102 zu geben, die natürlich nur auf Grund der vorstehenden Erörterungen im ganzen Zusammenhang verständlich ist. Eine Parallelisierung, die auch noch eine große Reihe von Unterstufen als genaue, zeitlich aufeinander folgende Stadien von Einzel- und Gesamtentwicklung bietet, scheint uns nicht bloß bei dem derzeitigen Stand der Untersuchung, sondern überhaupt unmöglich, denn „eine sorgfältige und unbefangene Betrachtung zeigt uns, wie schwankend und unbeständig gerade in ethischer Beziehung das jugendliche Geistesleben ist, wie es eines einheitlichen Gepräges, eines beharrlichen Wollens entbehrt. Zu allen möglichen ethischen Verhaltungsweisen liegen früh schon die Anfänge vor".[1])

C. Der Lehrplanaufbau nach kulturhistorischen Stufen.

Nachdem wir die religiössittliche Gesamtentwicklung innerhalb des Volks Israel und des deutschen Volks eingehender dargestellt und eine gewisse Analogie, nicht allerdings einen durchgehenden „Parallelismus" oder eine „Kongruenz" mit der religiössittlichen Einzelentwicklung haben

[1]) Rein, 1. Schuljahr, S. 27.

nachweisen können, gehen wir nun zur Prüfung der Zillerschen Forderung über, die schon der Hauptsache nach erwähnt war. Es dürfte sich empfehlen auch noch die andere Hauptstelle für die Kulturstufentheorie hierherzusetzen aus der „Allgemeinen Pädagogik". (3. Aufl. oder Just, S. 214 f.) Die für uns wichtigsten Stellen heben wir durch Druck hervor.

„In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volks und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Litteratur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen, als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Ideen und der Verbindung aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwicklung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen, miteinander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der andern so durchlaufen, wie es seine Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehn, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren, und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und wie man es erreicht oder auch nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Maße, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Maße, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigne Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wieder an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, daß die allgemein menschliche Entwicklung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, daß die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptkulturepochen in Einklang stehen."

Um dies nun zu erreichen, die Stoffe für den Unterricht demnach „nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung zu entlehnen, die dem gegenwärtigen Geisteszustand parallel ist", ordnet Ziller die Stoffe für den Gesinnungsunterricht gemäß den Hauptentwick-

lungsstadien, die wir schon früher (S. 14) zu besprechen hatten, folgendermaßen an:[1])

1. Schuljahr.	12 Märchen	Vorbereitungskurs.	
2. „	Robinson		
3. „	Patriarchen (mit Einschaltung der Urgeschichte nach Sodoms Untergang)	altes Testament.	
4. „	Richter einschließlich Moses		
5. „	Das Davidische Königtum (von Davids Salbung bis zu Salomo)		
6. „	Leben Jesu und einschaltungsweise Stücke aus den Propheten	neues Testament.	
7. „	Apostelgeschichte mit Einschaltung von Stücken aus den Briefen d. N. Test.		
8. „	Abschließende Wiederholung des Katechismus.		

Eine eingehendere Begründung für den Gesamtlehrplan hat Ziller nicht gegeben, erst auf Veranlassung des schon früher angeführten Aufsatzes von Staude über „die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule“ (Pädagog. Studien 1880) gab Ziller eine allgemeine Begründung der Kulturstufentheorie im 13. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 113 f., deren Hauptstelle über die je sechs Stufen der Einzel- und Gesamtentwicklung wir früher schon erwähnt haben. Bei der Kritik haben wir auch gesehen, daß die Zillersche Stufenteilung hinsichtlich der Gesamtentwicklung einzelnes übersieht (sagenhafter Charakter der Patriarchengeschichten, Bedeutung der Propheten) und die sozial- und individualethische Reihe durcheinandermengt, die religiöse zu wenig berücksichtigt. Die individuale Entwicklungsreihe aber ist eine Konstruktion: „Ziller fand in der Heilsgeschichte bestimmte Entwicklungsepochen vor und glaubte nun die Parallelvorgänge hierzu in der Einzelentwicklung wiederzuerkennen.“[2]) Sonach steht nun auch sein Lehrplan auf recht schwachen Füßen, und das scharfe Urteil von Sallwürks[3]) erscheint nicht ganz ungerechtfertigt: „Zillers erzieherischem Sanguinismus und seinem Verhältnis zu Herbart, dessen Gedanken er weniger nachgeprüft als schematisiert hat, entspricht es vollkommen, daß er das, was er bei Herbart zu finden glaubte, nicht in den „allgemeinen“ Umrissen stehen ließ, in denen es die Hand des Meisters zu Papier gebracht, sondern es bis zu den letzten praktischen Forderungen ausarbeitete und daß er von den also entstandenen Gestaltungen keinerlei Bedenken verspürte, wenn sie dem Herkömmlichen nach allen Seiten widersprachen.“ Nur in einem Punkt, wo der Zillersche Plan hinsichtlich der Auswahl des Unterrichtsstoffs dem Herkömmlichen

[1]) Materialien zur speziellen Pädagogik (herausgegeben von M. Bergner) Dresden. Bleyl und Kämmerer, 1886, S. 20.

[2]) Rein, 1. Schuljahr S. 27.

[3]) von Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, Langensalza, Beyer und S. 1887.

am meisten widersprach, nämlich betreffs der Stoffe für den vorbereitenden Religionsunterricht (Märchen und Robinson) hatte Ziller schon im 1. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Begründung im allgemeinen und für die Märchen im besondern gegeben. Wir kommen auf diese Begründung später noch zurück.

War nun die Grundlage des ganzen Zillerschen Lehrplanbaus, die Behauptung des Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung, durchaus nicht fest erwiesen, so wurde der Bau dennoch in der Zillerschen Schule beibehalten, weil man eben jene Theorie für erweisbar hielt. In der Übungsschule des Leipziger Seminars wurde die Überführung der Theorie in die Praxis versucht. Dasjenige Werk aber, welches diesen Versuch weiter ausbaute und zu einem Bau gestaltete, der, wenn auch hier und da unvollendet, doch wohnlich eingerichtet war, das waren die „acht Schuljahre" der „Eisenacher" Rein, Pickel und Scheller. Hier wurde auch für den Religionsunterricht im besondern die ganze Reihe der in der Volksschule zu behandelnden Unterrichtsstoffe aufgewiesen, der Lehrplan wie die methodische Durcharbeitung prinzipiell erörtert und an Beispielen veranschaulicht. Der Zillersche Lehrplan wurde mit einer Ausnahme beibehalten. Die Richter- und Königszeit wurde auf ein Schuljahr im ganzen beschränkt, während dem Leben Jesu zwei Jahre, das fünfte und sechste, zugewiesen wurden. Als Grund wird angegeben, daß so der Vorwurf vermieden würde, daß das Leben unsres Heilands zu spät mit den Kindern unterrichtlich behandelt werde, daß auch Leben und Lehre Jesu in einem Jahre kaum gründlich und eingehend genug behandelt werden könne, daß ferner die Richterzeit wenig geeignetes Material für die Erziehungsschule zu bieten vermöge, als eine Zeit, in der Abfall, Drangsal, Bekehrung, Ruhe miteinander abwechseln und einander folgen, eine Zeit der tiefsten Verwilderung, der religiösen und sittlichen Verwahrlosung, daß ferner das gewaltige Ringen einer rohen Volkskraft nach passender staatlicher Gestaltung weit über die Apperzeptionskraft der zehnjährigen Kinder hinausgehe. Bedeutsam ist die in diesem Zusammenhang sich findende Bemerkung: „Überhaupt dürfte die Forderung, den Kindern die Segnungen unseres Staatslebens nahe zu bringen, weit eher erfüllt werden, durch die Bearbeitung unserer nationalen Geschichte, die mit dem fünften Schuljahre anhebt, als durch Vorführung der biblischen Erzählungen".[1]) Das ist ein wichtiger Beleg für unsere früher dargelegte Ansicht, daß es sich im Religionsunterricht eben mehr um die individuale religiöse und ethische Entwicklungsreihe, weniger um die sozialen Verhältnisse in ihrer Entwicklung handelt, ein Punkt, der für die ganze Kulturstufentheorie wichtig ist. — Zu dieser Anordung, die, an und für sich betrachtet, gewiß eine Verbesserung der Zillerschen Ordnung bedeutet, wird im 1. Schuljahr (S. 27) bemerkt: „Würde allerdings

[1]) Rein, 4. Schuljahr, 3. Aufl. S. 3f.

unumstößlich nachgewiesen werden, daß das fünfte Schuljahr noch nicht die geeignete Apperzeptionsstufe für das Leben Jesu bilde, daß in der Entwicklung des Einzelnen die alttestamentliche Stufe notwendig drei Jahre umfasse, so müßte der Lehrplan, dieser Entwicklung folgend, sich genau nach der von Professor Zillier vorgeschlagenen Aufstellung richten. So aber ist dieser Nachweis, nämlich wie die Entwicklung des Einzelnen — aber nicht bloß in seinen Beziehungen zu einem größeren Gemeinwesen, also nach der sozialen Seite hin, sondern auch in seinen Beziehungen zu dem höchsten Wesen, also nach der sittlich-religiösen Seite hin — unter Mitwirkung des Unterriches sich vollzieht, bis jetzt noch nicht geliefert." — Eine weitere Verbesserung des Lehrplans war es, daß in der Jenenser Übungsschule in die erste Hälfte des fünften Schuljahres die Behandlung der Propheten eingeschoben wurde. Hierdurch wurde allerdings die Behandlung des Lebens Jesu entgegen der Begründung für Zusammenlegung von Richter- und Königszeit im vierten Schuljahre wieder um ein halbes Jahr hinausgeschoben.

Endlich ein letzter Schritt ist ersichtlich aus Reins „Lehrplan einer achtklassigen Volksschule in Thüringen", im Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, S. 498/99.[1]) Hier sind die Stoffe für den Religionsunterricht folgendermaßen geordnet:

1.—3. Schuljahr: (Erbauungsstunden, Feier des Weihnachtsfestes in der Schule).
4. Schuljahr: Altes Testament. Patriarchen, Moses, Richter und Könige.
5. Schuljahr: Propheten. — Neues Testament. Leben Jesu.
6. Schuljahr: Leben Jesu.
7. Schuljahr: Apostelgeschichte, Paulus.
8. Schuljahr: Reformationszeit, Luther, abschließender Schul-Katechismus.

Hier wird also die Vorbereitung der zwei ersten Schuljahre (Märchen, Robinson) als vorzugsweise dem Geschichtsunterricht geltend angesehen und ferner das Alte Testament im wesentlichen auf ein Schuljahr zusammengedrängt. Bestimmend war wohl für letzteres zum Teil die gerade in den letzten Jahren vorgenommene Sichtung und Prüfung der religiös minderwertigen Stoffe des Alten Testaments.[2]) Der Hauptgrund liegt aber darin, daß die drei ersten Schuljahre von Rein als Vorbereitung für die Erfassung historischer Stoffe angesehen werden: „Sie bewegen sich durchaus auf heimatlichem Boden; wenn auch die Robinsonerzählung des zweiten Schuljahres aus diesem Rahmen herauszufallen scheint, so sei doch daran erinnert, daß das Phantasiebild der Robinson-

[1]) Vgl. auch „Deutsche Blätter f. erz. Unt." 1899, Nr. 2.
[2]) Vgl. die schon öfter erwähnten Aufsätze von Lietz in den Jenenser Seminarheften Nr. 6 u. 7.

Insel durchweg aus heimatlichen Anschauungen aufgebaut wird. Das vierte Schuljahr bildet den Übergang zu den geschichtlichen Stoffen, die nun vom fünften bis achten Jahr das Hauptthema der Unterweisung bilden. Die vorausgegangenen Stufen haben den kindlichen Geist so weit vorbereitet, daß er zur Erfassung der neutestamentlichen und der vaterländischen Erzählungen übergehen kann."

Mit diesem neuen Lehrplan Professor Reins dürfen wir die Schilderung des Fortschritts in der Lehrplanordnung der streng Zillerschen Schule schließen, auf die Lehrpläne anderer in Zillerschem Geist geordneter Schulen braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden.

Ziller hat nun nach den früher wiedergegebenen Ausführungen nicht bloß den Lehrplan der Volksschule mit seinem Thema umfassen wollen, sondern gleichzeitig auch den der höheren Schulen. Seine Darlegungen sind auf diesem Gebiete besonders von Thrändorf weitergeführt worden und dessen Lehrplan, wie er in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in seinen einzelnen Teilen, allerdings noch nicht in seiner Gesamtheit begründet worden ist, ist folgender:[2])

Sexta: Patriarchen und Moses.
Quinta: Richter, Könige und Propheten.
Quarta und Untertertia: Leben Jesu.
Obertertia: Apostelgeschichte mit Einreihung der Briefe.
Untersekunda: Die ersten Jahrhunderte der christlichen Kirche und die johanneischen Schriften, Apostolikum u. Nicänum.
Obersekunda: Die mittelalterliche Kirche und die Reformationszeit.
Unterprima: Pietismus, Aufklärung und Romantik.
Oberprima: Neuzeit. — Abschluß und Überblick.

Hiermit stimmt ziemlich der Lehrplan überein, wie ich ihn selbst am Schluß meiner Schrift über den „Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen", S. 102 f. im wesentlichen auch auf Grundlage der Zillerschen Theorie des Parallelismus entworfen habe.

Will man den Zillerschen Plan und seine späteren Umgestaltungen und Ausgestaltungen hinsichtlich der Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre prüfen, so gilt es, folgende zwei Fragen zu beantworten:

1. Wann kann mit einem kulturhistorischen Gang im Zillerschen Sinne begonnen werden?
2. Ist es möglich, einigermaßen den Parallelismus zu wahren, den wir für die religiös-sittliche Einzel- und Gesamtentwicklung haben nachweisen können?

Um diese Fragen beantworten zu können, müssen wir uns erst darüber klar geworden sein, in welcher Art sich der Zögling nach Zillers

[2]) Vgl. den Aufsatz von Thrändorf, Der Religionsunterricht an höheren Schulen, Zeitschr. für prakt. Theologie 1894, S. 213 f.

Forderung auf einer jeden Kulturstufe individuell einleben kann und inwieweit er nachdenken kann, was man auf ihr gewollt und wie man es erreicht hat. Dazu ist es nötig, auch auf die Zillersche Theorie der Konzentration[1]) genauer einzugehen. Ziller sagt darüber folgendes:[2]) „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außerdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lektionspläne, die durch Vermischung z. B. der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, alle Reinheit der Stimmung untergraben und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter denselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist.“ Dadurch soll das „individuelle Einleben in die verschiedenen Kulturstufen“ erreicht werden. In Reins 1. Schuljahr wird diese Konzentration des Unterrichts noch in ausführlicher Darstellung aus ethischen und psychologischen Gründen als notwendig nachgewiesen und die didaktische Ausführung gezeigt. Wir heben noch folgende Stellen daraus hervor: „Wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, daß damit zugleich Stoff für die anderen Fächer gegeben ist. So wie jede Kulturstufe die verschiedenen Thätigkeiten der Menschen in Religion, Wissenschaft, Kunst und Natur abspiegelt, so verlangt auch jedes Kulturbild, das im Unterricht mit den Schülern entworfen wird, eine vielseitige Betrachtung nach der Seite der Gesinnungen, der Kunstbestrebungen, der materiellen Leistungen. Selbstverständlich bleibt das, was die Gesinnungen ausmacht, das Bestimmende. Damit ist eine gewisse Abhängigkeit der übrigen Lehrfächer von dem Gesinnungsunterricht ausgesprochen. Sie schließen sich teils unmittelbar, teils mittelbar an ihn an. Die notwendige Folge aber dieses grundlegenden Satzes wird die sein, daß der Stoff in den einzelnen Fächern nicht mehr wie bisher nach dem fachwissenschaftlichen Gang angeordnet wird, sondern nach der Überlegung, wie derselbe und welche Teile von ihm mit der betreffenden Entwicklungsstufe, bezüglich mit dem dieser Entwicklungsstufe entsprechenden Gesinnungsstoffe in Verbindung stehen . . . . . Trotzdem muß der Faden eines jeden Lehrfaches selbst

[1]) Vgl. dazu die Litteratur bei Rein, 8. Schuljahr, S. 63.
[2]) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterr., S. 466.

immer psychologisch wohl geordnet sein, er kann auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstöße von seiten des Konzentrationsstoffes weitergeführt werden, und nicht auf alles, was der Konzentrationsstoff enthält, müssen die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen." Und ferner: „Was an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe."[1])

Damit vergleiche man noch folgende Erklärung Reins:[2]) „Nicht dies kann der Sinn sein, daß es sich um ein volles Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, um ein gänzliches Vergessen alles dessen, was der Zögling schon in die Schule mitbringt, handeln könne. Wir wollen nicht dem Irrtum Rousseaus verfallen, der seinen Zögling aus der Welt in die Einsamkeit entrücken will, um Erzieher und Zögling in die einfachsten und voraussetzungslosesten Verhältnisse zu bringen. Denn immer ist daran zu denken, daß der Zögling ja von der Gegenwart umgeben ist, daß er in der Familie und im Umgang eine Menge von Vorstellungen sich aneignet, die dem kulturgeschichtlichen Gang weit voraufeilen; daß er in eine Kirchengemeinschaft von Anfang an hineingestellt ist, deren Begründung allerdings erst im Laufe des Unterrichts hervortritt. Also können wir nicht meinen, daß wir unsere Kinder erst zu Heiden, dann zu Juden, dann zu Christen — erst zu Jägern, dann zu Nomaden, dann zu Ackerbauern, Handwerkern, Kaufleuten ꝛc. machen wollen, sondern daß wir sie successive zu den verschiedenen Kulturstufen hinführen, dieselben begreifen lehren und das Bewußtsein in ihnen wecken: hier konnte die Menschheit nicht stehen bleiben."

Aus diesen Ausführungen Reins dürfte hervorgehen, daß man den Anschluß an die Kulturstufen der Vergangenheit nicht einseitig betonen darf, wie es bisweilen in der Zillerschen Schule geschehen ist zum Nachteil für die Verbreitung Zillerscher Pädagogik. Wenn im vorbereitenden Geschichtsunterricht die Nibelungensage behandelt wird, so kann gleichzeitig im naturkundlichen Unterricht der Wald als Lebensgemeinschaft und das Jägerleben besprochen werden, ohne daß deshalb gerade der Urwald Altdeutschlands oder die jetzt bei uns ausgestorbenen Jagdtiere der Vorzeit behandelt zu werden brauchen. Oder wenn im Geschichtsunterricht das Mittelalter behandelt wird, so kann gleichzeitig im naturkundlichen das kleinbürgerliche Leben (die Handwerke) nach Art einer Arbeitskunde[3]) behandelt werden, ohne daß man deshalb die Hand-

[1]) Rein, 1. Schuljahr, S. 82 f.
[2]) Rein, 1. Schuljahr, S. 52.
[3]) Vgl. das sehr empfehlenswerte Werk von R. Seyfert „Arbeitskunde, Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie u. s. w. Leipzig, E. Wunderlich.

werke des Mittelalters behandeln muß. Oder wenn die Zeit Barbarossas behandelt wird, so kann sich der geographische Unterricht mit Italien und den Alpenländern beschäftigen, ohne daß etwa deshalb auf die politischen Verhältnisse des einstigen Italiens dabei einzugehen wäre. Nein! Das Physikalische, wie es sich kaum im Laufe der Jahrhunderte verändert hat, steht im Vordergrund, in zweiter Linie verdienen aber auch die politischen Verhältnisse der Gegenwart Beachtung und dürfen bei geeigneter Anordnung der ganzen Stofffolge eben so gut auf Apperzeption des Kindes rechnen. So werden auch, angeregt durch die Geschichten der Entdeckungsfahrten im 15. Jahrhundert, die außereuropäischen Erdteile zu behandeln sein, aber nicht mit alleiniger Berücksichtigung der alten Kulturverhältnisse vor der Kolonisation. Es handelt sich also nicht um ein Untertauchen in die gesamten Kulturverhältnisse der Vergangenheit, sondern nur um ein Auffassen einzelner Gebiete derselben auf Grund von Vorstellungen, die zugleich in der gegenwärtigen Welt bekannt machen. Lange äußert sich dazu folgendermaßen:[2]) „Der Schüler wird die Kulturstufen nicht „durchmachen" und „durchleben" im strengen Sinne des Wortes, sondern sich nur in sie vertiefen, um die historischen Thatsachen mit Hilfe der Phantasie möglichst lebendig sich vorzustellen, gründlich zu verstehen und mit den Gefühlen herzlicher Teilnahme zu verknüpfen."

Ich möchte daher die stete Rückbeziehung der geschichtlichen Verhältnisse, in die der Schüler eingeführt wird, zur umgebenden Lebenswirklichkeit dadurch wahren, daß ich die Einführung in die Vergangenheit durch die Gegenwart und in die Gegenwart durch die Vergangenheit einander gleich setze. Man kann bei einer gleichzeitigen Beachtung der Gegenwart und Vergangenheit zwar in die Gefahr verfallen, „räumliche und zeitliche Verhältnisse zu vermischen", aber diese Gefahr dürfte denn doch zu vermeiden sein. Im Gesinnungsunterricht wird vorwiegend die Vergangenheit betont, während der geographische und naturkundliche Unterricht die gegenwärtigen Verhältnisse vor allem berücksichtigt, aber auch den Unterschied zwischen einst und jetzt betont. Das wurde auch auf der Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau 1896 ausgesprochen (s. Erläuterungen zum 28. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 29): Just führte dort folgendes aus: „Hat z. B. der kulturgeschichtliche Gang auf die Viehzucht, auf Weidetiere und Weidegräser geführt und wird dabei nicht an fremde Länder, sondern an das heimatliche gedacht, aber zugleich auf die Patriarchengeschichte hingewiesen, so wird der Zusammenschluß bewirkt. Auf diese Weise wird man beiden Forderungen, der kulturgeschichtlichen und der heimatlichen, gerecht und die Einheit wird leichter erreicht, als wenn man verschiedene Notizen zusammenbringt. Denn es werden große Gruppen und ein einheitlicher

[2]) Lange, Über Apperzeption, S. 146.

Gedankenkreis gebildet, in welchem das Sittlich-Religiöse die Herrschaft führt." Und Hartmann schloß sich dem an: „Das Heimatliche und Individuelle dürfen wir nicht bloß in der fernen Zeit suchen, in der es uns entgegentritt, sondern vieles davon haben wir auch in der Gegenwart; wir sollen es nur aufsuchen in dem, was auch dem Kinde nahe liegt". Man dürfte wohl kaum dagegen den Spruch von dem „Zweiherrendienst" einwenden können. Es wäre auf jeden Fall ein pädagogischer Fehlgriff, wollte man die Gegenwart mit ihrem reichen Kulturgehalt, also die politischen, sozialen Verhältnisse der europäischen Länder und der Weltteile außer Europa, ebenso die heimatkundliche Umgebung, die naturkundlichen Lebensgemeinschaften, das wirtschaftliche Leben der Gegenwart erst im letzten Schuljahr bei Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht anschließen. Dann könnte man doch wohl von einem Untertauchen des Schülers in die Vergangenheit reden und von einer Vernachlässigung der Bedürfnisse der Gegenwart aus blinder Vorliebe für die Kulturstufenidee. Aber diesen Vorwurf wird man nicht der Zillerschen Schule in ihrer Gesamtheit machen können.

Damit dürfte nun auch von vornherein der Einwand beseitigt sein, den man von manchen Seiten speziell auch für das Gebiet des Religionsunterrichts gegen die Kulturstufentheorie erhoben hat. Besonders die Ausführungen in der schon öfter berichteten Schrift über das Judenchristentum S. 112 f. gehören hierher. „Das Christenkind beginnt unleugbar mit christlichen Vorstellungen, und es ist vom Standpunkt des psychischen Fortschritts, wie ihn die Kulturstufentheorie hervorhebt, ganz verfehlt, es von dieser hohen Stufe wieder auf eine niedre herabzudrücken, um es dann von neuem auf die höhere zu erheben, auf der es glücklicherweise schon stand ... Das Recht, (daß es von vornherein auf der christlichen Stufe erhalten bleibt), ist dem Kinde zugesprochen durch die Taufe. Diese macht es der Schule zur Pflicht, nur bei dem Christlichen einzusetzen und darin mit aller Sorgfalt zu bewahren und weiterzuführen. Anders zu verfahren ist geradezu eine Verletzung des Taufsakraments." Darum meint der Verfasser: „Es kann sich für das Kind nur darum handeln, seine religiöse Bildung auf der Kulturstufe des Christentums durch die einzelnen Apperzeptionsstufen d. i. durch die einzelnen psychischen Entwicklungsstufen hindurchzuführen, aber nicht nach den unterchristlichen Stufen zurück zu gehen." Wir kommen später auf die Frage zurück, wieweit der Gedankenkreis der Schulanfänger ein christlicher zu nennen ist. Soviel ist aber zuzugeben: Fängt man mit Prof. Rein mit dem kulturhistorischen Unterricht im vierten Schuljahr an, so ist vorauszusetzen, daß die Zöglinge bis dahin durch Schule und Haus mit christlichen Gedanken, mit christlicher Religion und Sittlichkeit vertraut sind. Wollte man also die Einführung in die Kulturstufen in der Art vornehmen, wie sie der Verfasser, als von den Zillerianern beabsichtigt, sich denkt, dann hätte sein Einwurf gewiß recht. Ja er verdient vielleicht auch einseitigen Vertretern der

Zillerschen Theorie gegenüber Beachtung, nicht aber trifft er die Theorie als solche, wir wir sie oben dargelegt haben. Dagegen gilt schon die allgemeine Bemerkung Reins: „Das Durchleben der vorausgegangenen Kulturstufen ist nicht so zu verstehen, als ob der Zögling vor dem Einflusse der neuen Stufen solange geschützt werden müsse, als er noch nicht alle vorausgegangenen kennen gelernt, und auch nicht so, als ob sein Lernen dem Vorbild der aufeinander folgenden Stufen gemäß einzurichten sei.“ [1]) Für den Religionsunterricht im besondern aber ist zu beachten, daß es ein und derselbe Gott ist, der sich in der Menschheit auf mancherlei Weise offenbart hat, nicht bloß durch die Propheten und unsern Heiland, sondern auch durch die Weisen Altgriechenlands, ja durch alle Religionsstifter. Hält man diesen Grundgedanken fest, so hat man auch das Recht, schon im Religionsunterricht des Alten Testaments vom „lieben Gott“ gemäß unserer christlichen Gottesvorstellung, die auch schon die der Kinder ist, zu reden, und alles Alttestamentliche zugleich vom christlichen Standpunkt aus zu betrachten. Wie Luther die Bücher der heiligen Schrift danach beurteilte, wieweit sie „Christum trieben,“ also das Alte Testament am Neuen Testament maß, so kann man aus dem Unterrichtsstoff des Alten Testaments auch sehr wohl dasjenige wählen, was nicht in direktem Widerspruch zu christlicher Betrachtung steht, wenn es auch noch „unterchristlich“ ist. Man kann es am christlichen Urteil, das im Herzen schlummert, messen, und insofern kann der Unterricht „christozentrisch“ sein, ohne daß er deswegen ungeschichtlich zu sein braucht.

Damit ist aber nicht gesagt, daß in den ersten Schuljahren der religiöse Standpunkt der Kinder schon soweit gefestigt und geklärt sei, daß sie von ihm aus ein Verständnis für die Fortschritte in der religiösen Entwicklung durchs Judentum hindurch zu Jesus gewinnen können. Ich glaube vielmehr darauf hinweisen zu müssen, daß die Bemerkung Herbarts nicht mißverstanden werden darf: „daß Knabe und Jüngling sich zum Fortschreiten getrieben fühlen durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte der Kulturentwicklung sagt, hier kann die Menschheit nicht stehen bleiben.“ Ganz allmählich steigt der Knabe von der mythischen, phantasiemäßigen Auffassung der Wirklichkeit zur historischen und philosophischen empor. Erst im Jünglingsalter lernt er selbständig über den Fortschritt der Menschheitsentwicklung nachdenken; aber auch die Anleitung zum Nachdenken, wie sie der erziehende Unterricht schon früher bieten kann, ist gebunden an die Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings. Erst wenn dieser sich einigermaßen in der Wirklichkeit eingelebt und bei kleineren geschichtlichen Entwicklungen den kausalen Zusammenhang verstanden hat, wenn ihm das post hoc auch zu einem propter hoc geworden ist, [2])

[1]) Rein, 1. Schuljahr, S. 37.

[2]) Über den Zeitpunkt, in welchem das verständige Denken mehr hervortritt, vergleiche man Hartmanns Ausführungen über die dritte Entwicklungsstufe (10.—12. Lebensjahr).

dann erwächst allmählich das Verständnis dafür, auch den Fortschritt ganzer Kulturepochen gegen frühere zu begreifen. Dies Verständnis kommt aber auf den verschiedenen Gebieten der geistigen und wirtschaftlichen Entwicklung zu verschiedener Zeit. Daß ein Volk vom Nomadenleben allmählich zum seßhaften Ackerbürgerleben übergehen muß, wenn einerseits die vorhandenen Wiesenflächen zur Ernährung des Viehstands nicht mehr ausreichen, andrerseits das Verständnis für Verwertung fruchtbaren Kulturbodens, für den Wert einer jährlichen Getreiderente reift, das ist gewiß leichter zu begreifen, als der Fortschritt auf sittlichem oder religiösem Geiet. Auf jeden Fall aber dürfte kaum vor dem fünften Schuljahr dies Verständnis vorauszusetzen sein, und es würde ein Irrtum sein, wenn man auch bei der Zillerschen Märchen- und Robinsonstufe ein Verständnis des Fortschritts ermöglichen zu können glaubte. „In der Schule werden weder Entdeckungen noch Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker und Erfinder gezogen, aber dazu vorgebildet sollen die Schüler dadurch werden, daß man sie anleitet, das Entdeckte zu entdecken, das Erforschte zu erforschen, das Gefundene zu erfinden." Dieser Ausspruch von Lazarus gilt eben mehr für das Gebiet des praktischen, wirtschaftlichen Lebens. Auf manchen Gebieten, z. B. dem der Kunst (romanischer Stil, gotischer Stil, Renaissance) ist an ein Verständnis des Fortschritts seitens der Kinder überhaupt nicht zu denken.

Ein tieferes, wirklich historisches Verständnis des Werdegangs der religiös-sittlichen Entwicklung und der Bedeutung der großen Persönlichkeiten des Alten Testaments aus ihrer Zeit heraus auf der Unter- und Mittelstufe der Volksschule erreichen zu wollen, ist ebenso verkehrt wie das ungeschichtliche, unpsychologische Verfahren, wonach direkt die Person Jesu selbst hineingetragen wird ins Alte Testament unter Aufbau des Lehrplans nach konzentrischen Kreisen. Das richtige Verfahren dürfte sein, einerseits die Personen der Geschichte den Kindern durch die Phantasie in ihrer wirklichen Gestalt möglichst nahe zu bringen, mit ihren Fehlern ebensowohl wie ihren Vorzügen, andrerseits aber auch stets das sittliche Urteil und die christliche Überzeugung mitsprechen zu lassen, sodaß auch in Hinsicht des Religionsunterrichts eine Einführung in die evangelischen Überzeugungen der Gegenwart mit der Einführung in die Keime und Ansätze zu wahrhaft christlichen Anschauungen in der Vergangenheit erreicht wird. Insofern dürfte doch ein gesunder Kern in dem Wort des Verfassers des Judenchristentums liegen, daß der rechte Religionsunterricht das Christenkind auf der Kulturstufe des Christentums durch die einzelnen Apperzeptionsstufen hindurch zur wahren evangelischen Überzeugung führen soll. Es kann eine Korrektur mancher Auswüchse einseitiger Kulturstufen-Anwendung hervorrufen. Das hat auch Just anerkannt. Auf der Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Glauchau 1896 äußerte er sich folgendermaßen über Katzers Polemik gegen das Alte Testament:[1] „Der Gewinn scheint der zu sein,

[1] Vogt, Erläuterungen zum 28. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 40.

„daß man sich 1. sagt, im alten Testament müsse der christliche Gesichtspunkt der obere sein, 2. daß unser christliches Kind früher mit der Gestalt Christi bekannt zu machen ist (als mit den Kulturstufen des Alten Testaments), und 3. daß man in der Auswahl sich nach dem richte, was Christus angegeben hat (unklar!), also Gestalten wie Abraham, Moses, David, die Propheten behandle. Daran würde ich keinen Anstoß nehmen, wenn in einzelnen Geschichten auch Unrechtes und Unsittliches vorkommt. Durch den Gegensatz wird das Ideal des Höchsten um so heller leuchten, und wenn wir nur Engelgestalten darböten, so wäre das nicht interessant. Wenn wir immer den christlichen Standpunkt vertreten, brauchen wir uns nicht zu fürchten."

So sind also Einschränkungen betreffs des „Einlebens" in die Kulturstufen der Vergangenheit und betreffs des Verständnisses des Kulturfortschritts zu machen. Aus diesen Einschränkungen erklärt es sich auch, daß die Lehrpläne Zillers in der Zillerschen Schule einer Revision unterzogen worden sind. Der neue Lehrplan Professor Reins im Handbuch der Pädagogik unterscheidet sich wesentlich von den alten Lehrplänen Zillers. Als bedeutsamer Fortschritt gegen früher ist jedoch schon bei Ziller anzuerkennen, daß seine Konzentrationsidee dem Unterricht eine Einheit giebt, wie sie die alten, nach fachunterrichtlichen Grundsätzen geordneten Lehrpläne nicht kannten.

Nunmehr können wir uns auch zur Beantwortung der Frage wenden, ob es als ein Fortschritt zu bezeichnen ist, wenn in Reins neuem Plan der kulturgeschichtliche Gang des Religionsunterrichts erst mit dem vierten Schuljahr einsetzt. Von vornherein dürfte es keinem Zweifel unterliegen, daß die Kulturverhältnisse in der israelitischen Volksgeschichte viel schwerer für den deutschen Knaben verständlich sind, als diejenigen innerhalb der Entwicklung des deutschen Volkslebens. Will man z. B. die ägyptischen Kulturverhältnisse zur Zeit Mose, die von so großer Bedeutung für Mose und Israel waren, eingehender schildern oder diejenigen in Israel zur Zeit Davids und Salomos, so kann man wenig heimatkundliche Vorstellungen benutzen. Der Schüler muß also schon eine größere Reife der Phantasie und der Auffassung nicht bloß der ihn unmittelbar umgebenden Welt besitzen. Ja schon die Schilderung Abrahams als Stammeshaupt einer größeren Hirtenfamilie, in der so andersartigen orientalischen Natur, ist nicht leicht. Die Kulturverhältnisse, wie sie zur Zeit der alten Deutschen oder in der Schilderung der Thüringer Sagen oder der Nibelungen bestanden oder vorausgesetzt werden, lassen sich aus der den Schüler umgebenden Welt leichter konstruieren, viel leichter als die fernen orientalischen. Bedeutsam sind für diese Bedenken die Ausführungen Zillers im 1. Jahrbuch S. 25 f., in welchen er die Notwendigkeit eines Vorkurses vor Eintritt in die Patriarchenzeit begründet. „Die Patriarchenzeit, die in der That der Anfang aller synthetischen Geschichte sein muß, bedarf einer Vorbereitung, wie sie auch das Christentum, als es in die Geschichte

eintrat, in seiner Weise bedurfte. Namentlich muß der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen, von wo er aber auch auf dieses die dem Nahen und Gegenwärtigen zugewendete Teilnahme übertragen soll, es muß ferner sein Sinn für die Wirklichkeit und seine Anlage zum nationalen, wie zum modernen Bewußtsein zuvor hinreichend befestigt sein, er muß einen geographischen Überblick über die Erde und eine Vorstellung über die erste Erhebung des Menschen zu gesellschaftlicher Entwicklung erworben haben, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwicklung inmitten eines selbst geographisch so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf; er muß auch schon in den Grundlehren der populären Ethik und der sogenannten natürlichen Religion durch eigenes Nachdenken, durch freie, von aller Autorität unabhängige Überzeugung eingewurzelt und sein Blick muß für das Heil des neuen Bundes geöffnet sein, bevor er in die Quellen der geoffenbarten Religion, er muß endlich den auf Gottes wunderbare Führung hinweisenden Lebensgang eines Einzelnen kennen, bevor er in die Betrachtung der für alle Zeiten vorbildlichen göttlichen Leitung eines ganzen Volks eingeführt werden darf. Diese Vorbereitung soll die Kontinuität der geistigen Entwicklung sichern, und sie soll durch Märchen und Robinson in Verbindung mit dem ihm zugehörigen Schulstoff genährt werden."

Von diesen Behauptungen dürften folgende zu verbessern sein: Ein geographischer Uberblick über die ganze Erde ist für das Verständnis der Patriarchenzeit nicht nötig, sondern bloß die geistige Reife, um auch der Heimat völlig fremde geographische Verhältnisse annähernd verstehen zu können. Eine Vorstellung über die erste Erhebung der Menschen zur gesellschaftlichen Entwicklung, wie sie vielleicht die Robinsongeschichte vermitteln könnte, scheint mir auch nicht nötig. Das gesellschaftliche Hirtenleben und das Familienleben der Patriarchenzeit ist an und für sich, wohlgemerkt ohne Rücksicht auf die geographischen Verhältnisse sehr wohl von dem heimatlichen und Familien-Gedankenkreis des Schülers apperzipierbar, wenn einmal sein Verständnis für die Wirklichkeit gewachsen ist. Dagegen muß sein sittliches Urteil schon etwas gereifter sein, um einzelne der sittlichen Verhältnisse der Patriarchenzeit (allerdings auch bloß um wenige handelt es sich) erfassen zu können, von einer „populären Ethik" zu sprechen, kann hier leicht irreführen. Ebenso wäre die „natürliche Religion" zu ersetzen durch eine kindlich naive vertrauende Gemütsbeziehung zum „lieben Gott," was doch schon ein Stück Christentum, allerdings vom Standpunkt der ersten, kindlichen Entwicklungsstufe aus aufgefaßt, bedeutet. Um eine „freie, von aller Autorität unabhängige Überzeugung" braucht, ja kann es sich gar nicht

handeln. Sonach könnten die Patriarchensagen, wenn wir bloß ihre ethische und religiöse Seite in Rechnung ziehen, schon vor dem dritten Schuljahr in Behandlung genommen werden. Berücksichtigen wir jedoch die andern wichtigen Punkte: Festigung des heimatlichen Gedankenkreises, Sinn für die Wirklichkeit, Klarheit der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, so erscheint es unmöglich, einen die kulturgeschichtlichen Verhältnisse genau berücksichtigenden Unterricht in der Patriarchengeschichte, besonders aber in der auf die sagenhafte Patrichenzeit folgenden alttestamentlichen Geschichte vor dem vierten Schuljahr zu beginnen. Sonach dürfte die letzte Lehrplanordnung Professor Reins als die richtigste für das Einzelleben in die kulturhistorischen Stufen erscheinen.

Auf die Patriarchenzeit, die vielleicht auf Abrahams- und Josephsgeschichten, als die ethisch wertvollsten zu beschränken wären, würden dann folgen, die Mosegeschichten, die Richterzeit, sehr abgekürzt gegen die traditionelle Behandlung, etwa bloß Josua, Gideon, Samuel, die Königszeit, dann die noch nicht genügend berücksichtigten Propheten, von der späteren Zeit des Nomismus bloß das religiös Bedeutsame, ferner das Leben Jesu, die Apostelzeit, die Reformationszeit, während die höhere Schule auch die minder bedeutsamen Zeiten der mittelalterlichen und neueren Kirchengeschichte berücksichtigen müßte, aus der die Volksschule nur einzelnes für die Entwicklung Wichtigere zu entnehmen hat. So würde man eine Reihe von geschlossenen, für die religiös-sittliche Entwicklung der Gesamtheit wie des Einzelmenschen entschieden wertvolle Stoffe haben gemäß unserer früher getroffenen Auswahl. Die Perioden des Stillstands oder des Rückschritts (Richterzeit, Nomismus, alte Kirche) würden hinter den Hauptperioden zurücktreten, in „deren Dokumenten nach Herbarts Wort die Vergangenheit wie mit volltönender lebender Stimme zu uns redet.“ „Der Weg, den wir die Jugend führen, ist eben nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unser, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mit bestimmten. Mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein; das Kompendium machen wir im Geiste bestimmten Ideale, die uns erfüllen.“[1])

Gewiß ist ferner, daß die genannten Stoffe, mit Ausnahme vielleicht der alttestamentlichen, die in ein Jahr zusammengedrängt sind, in den fünf Schuljahren nach Reins Plan in viel ergiebigerer Weise zur Behandlung kommen können, als bei den alten konzentrischen Kreisen, aber — und nun stoßen wir auf die andere oben erwähnte Frage: — Entspricht dieser Lehrplan wirklich der religiössittlichen Einzelentwicklung, sodaß ein wirklicher Parallelismus beider Reihen stattfindet? Das ist zwar von manchen Vertretern der Zillerschen Kulturstufentheorie

[1]) O: Willmann, Didaktik als Bildungslehre. I. Bd. S. 72.

lange Jahre behauptet worden, aber die Bedenken, die Lange in seiner Schrift „über Apperzeption“ S. 129 f. dagegen anführt, dürften doch durchschlagend sein. Sie haben vor allem zur schärferen Auffassung der Kulturstufentheorie beigetragen, die vorher vielfach von Freunden wie Gegnern lediglich im Sinn des Zillerschen Parallelismus verstanden wurde. Darin müssen wir Lange beipflichten, daß die ethischen Kulturstufen Zillers zum Teil weit über das Kindesalter, über die Schulzeit des Volksschülers, hinausgehen und ebenso die religiösen. Wir waren doch gewiß alle trotz unsrer Mündigsprechung durch die Kirche bei der Konfirmation religiös noch unmündig! Oder hatten wir etwa bis dahin mehr erreicht, als eine autoritätsmäßige religiöse Überzeugung, eine verstandesmäßige Auffassung der Heilslehren, wenn auch der Religionsunterricht bisweilen das Gemüt in seinen Tiefen ergriffen hatte; eine Willensmacht können die religiösen Überzeugungen eben erst durch das spätere Leben werden. Meist wird auch die feste innere religiöse Überzeugung erst nach einem Stadium des Zweifelns und der Umgestaltung der religiösen, von außen ins Gemüt gepflanzten Lehren errungen. Wie manche Schüler höherer Schulen werden von ihrem Religionslehrer, wie es Zange sogar als das richtige erklärt,[1]) „über Zweifel flott weggeführt,“ wie manche werden zwar oberflächlich mit ihnen bekannt gemacht, aber nicht mit den schärfsten Waffen zu ihrer Bekämpfung versehen, wie manche werden gleich mir aus eigener Erfahrung berichten können, daß sie sich erst in den Zeiten des Universitäts-studiums ihre Glaubensüberzeugungen errungen haben, oft vielleicht im harten Kampf mit ihren früheren. Wie manchem geht es auch ähnlich wie Lessing, der selbst bekennt: „Ich besorge es nicht erst seit gestern, daß, indem ich gewisse Vorurteile weggeworfen, ich ein wenig zu viel mit weggeworfen, was ich werde wiederholen müssen.“ Wie mancher bleibt sein Leben lang in religiösen Zweifeln stecken oder fällt gar dem religiösen Skeptizismus anheim, der jedes religiöse Gefühl für subjektive Illusion erklärt. Oft ist allerdings an dieser religiösen Verbildung der Religionsunterricht der Schule schuld. Hat doch der Leipziger Kirchenhistoriker Professor Brieger nur zu sehr recht, wenn er schreibt:[2]) „Wie viele von uns sind nicht in der Vorstellung aufgewachsen, die Vorbedingung für die gläubige Aufnahme des Evangeliums sei die Verstandesüberzeugung von der Wahrheit eines gewissen Complexes dogmatischer Sätze? Und wie viele verlassen heute die Schule, die niedere oder die höhere, denen nicht ein Glaube an die heilige Schrift zugemutet ist unter der Begründung, daß sie von Gott eingegeben sei — mag auch darin der Unterricht dem neunzehnten Jahrhundert Rechnung getragen haben, daß sie als Glaubensgesetz nur für ihren religiösen Inhalt hingestellt wird! So sind wir unterrichtet — und so wird weiter unterrichtet!..

[1]) Zange, Didaktik und Methodik etc. S. 220.

[2]) Brieger, Die fortschreitende Entfremdung von der Kirche, S. 24, vgl. auch den früher angeführten Ausspruch von Professor Dr. Haupt, S. 2.

Die evangelische Christenheit des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts wird im Ganzen unterwiesen wie die aus der Blütezeit der Orthodoxie." Auf jeden Fall also dürfte mit dem vierzehnten Lebensjahr die Stufe des freien, auf eigner Überzeugung ruhenden religiösen Glaubens weder bei dem Schüler der Volksschule noch der höheren Schulen erreicht sein. Auch wenn ihm eine Ahnung dieses zu erstrebenden Ideals aufgegangen ist — und das kann als möglich und erreichbar vollkommen zugegeben werden —, so ist diese Ahnung eben nicht zu verwechseln mit der Vorherrschaft geistiger Freiheit.

Ebenso steht es mit der sittlichen Entwicklung des Kindes im vierzehnten Lebensjahr. „Der moralische oder tugendhafte Typus des Charakters hat zu seinen geistigen Bestandteilen die verschiedenen Formen der Selbstbeherrschung (Selbstbeherrschung des Begehrens, Fühlens, Denkens), welche bis zu vollkommenen Gewohnheiten gesteigert werden. So schließt ein vollkommen moralischer Charakter die befestigten Neigungen, welche bei einem weisen Streben nach dem individuellen Guten oder der „Klugheit" in Betracht kommen, in sich, z. B. den Fleiß, die Ordnungsliebe, die Mäßigkeit; er umfaßt ferner die gewohnheitsmäßige Beherrschung der Gefühle (!) oder die Mäßigkeit des Gefühls, sowie jene feste Beherrschung der Gedanken, welche der Vernünftigkeit zu Grunde liegt. Weiter schließt er ein Befestigen der besonderen, den verschiedenen Tugenden entsprechenden Dispositionen in sich, welche in der Erfüllung der menschlichen Pflichten, z. B. des Mutes, der Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit und der Wohlthätigkeit enthalten sind."[1]) Diese hohe Stufe moralischer Charakterentwicklung, kann erst in der späteren Periode des Jünglings- und Mannesalters erreicht werden. Ja, „der Prozeß der ethischen Selbsterziehung kann solange vorwärtsschreiten, als wir fortfahren, uns bewußt und ganz auszuleben." Dennoch können wir in der Kindheit die ersten Anfänge dieser Willensentwicklung feststellen. „Sogar ein kleines Kind wird spontan die Neigung zeigen, innezuhalten und zu überlegen, ehe es handelt. In ähnlicher Weise wird es spontan eine Anstrengung machen, sein Gefühl des Elends zu beherrschen." Aber im allgemeinen sind diese Kundgebungen[2]) des höheren Willens schwach und nur sporadisch. — Ähnliches gilt auch noch vom zwölften bis vierzehnten Lebensjahr. Die Idee des Wohlwollens z. B. tritt ja vielfach in Erscheinung, auch egoistische Triebe werden dadurch vielfach überwunden, doch ist diese der Idee des Wohlwollens folgende Handlungsweise noch mehr gewohnheitsmäßig, und die egoistischen Triebe werden nicht deshalb überwunden, weil die sittliche Einsicht apperzipierend auftritt und in das einzelne Wollen prüfend eingreift und ihr Veto ruft, sondern sie werden meist deshalb überwunden, weil das gute Vorbild der Erzieher, die praktische Einsicht, personifiziert

[1]) J. Sully, Handbuch der Phychologie für Lehrer, übertragen aus dem Englischen von Dr. J. Stimpfl, Leipzig, E. Wunderlich, S. 424.

[2]) a. a. O., S. 425 f.

durch deren Musterbild, also schließlich doch eine fremde Autorität, eingreift. Treten diese sittlichen Musterbilder bei einer guten Erziehung aber häufig bestimmend für das Handeln des Kindes auf, so ist es nicht ausgeschlossen, daß es ihm oft und öfter gelingt, eine dem Gewissen widerstrebende Begierde noch rechtzeitig zu bändigen, das wäre dann eine echt moralische Handlung. Und so könnte man mit Nahlowsky sagen: „Ist es nur gelungen, dem sittlichen Ideale das erste Opfer zu bringen, so hat das Individuum thatsächlich Besitz genommen von der inneren Freiheit“ [1]), und daß dies oft genug schon vor dem vierzehnten Lebensjahr stattfindet, ist wohl jedem Erzieher klar. Insofern kann man Vogt gewiß zugeben, daß „die Stufe moralischen Gehorsams schon vor dem vierzehnten Lebensjahr zum Vorschein trete.“ [2]) Aber wenn auch zugegeben werden muß, daß schon bis zum vierzehnten Lebensjahr mehr als die Vorstellung von der sittlichen Einsicht in normalen Erziehungsverhältnissen beim Kind gezeitigt werden kann, daß ferner „zwischen dem sittlich rohen Menschen und dem Heiligen des Evangeliums unzählige Abstufungen vorkommen,“ so dürfte doch andrerseits mit Lange zu behaupten sein, daß man nur dann von einer Stufe des moralischen sittlichen Gehorsams, einer Stufe innerer Freiheit reden kann, wenn der Mensch bewußt und planvoll an der eigenen ethischen Durchbildung wie an der Verwirklichung der beseelten Gesellschaft arbeitet, also erst im Jünglings- oder Mannesalter. Ein Vorwiegen moralisch freien Handelns wird auch dann nur bei wenigen vielleicht vorhanden sein, darüber steht aber das Urteil bloß einem höheren Richter zu. Das Charakteristikum der Entwicklungsstufe als solcher kann ich aber nur in der bewußten Willenscorrectur von einem Centralwillen aus erkennen, wie es Ziller mit der Bezeichnung „religiös-ethische Durchbildung des Innern“ treffend benannt hat. Deshalb muß ich mich der Behauptung Langes anschließen, daß die dritte Entwicklungsstufe mit dem vierzehnten Lebensjahr noch nicht erreicht ist. Der Zögling kann sich demnach auch nicht an der Hand der idealen Gestalten derartig in höhere sittliche Entwicklungsstufen einleben, daß die Gesinnungen, die er hier kennen lernt, sofort zu herrschenden werden. „Auch der wertvollste Unterrichtsstoff wird vor dem Jünglingsalter nur Keime und Ansätze zu jener sittlichen Willensverfassung (der Herrschaft der ethischen Ideen) erzeugen, nimmermehr aber die höchste ethische Entwicklungsstufe ins Knabenalter rücken und so die Bildung des Zöglings wesentlich verfrühen können.“ Auch für die Entwicklungsgeschichte des Menschen gilt das Wort des Fürsten Bismarck: „Wir können den Lauf der Zeit nicht dadurch beschleunigen, daß wir unsre Uhren vorstellen“ und das andere, „Geschichte können wir nicht

[1]) J. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. 2. Aufl. Leipzig, Voit u. C., 1885. S. 106.

[2]) Vogt, Erläuterungen zum 21. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1890, S. 34.

machen, sondern nur abwarten, daß sie sich vollzieht." — Umgekehrt könnte man unserer früheren Darlegung gemäß es für eine Verspätung halten, wenn man die kindlichen Sagen der Patriarchenzeit in einem reiferen Alter, z. B. im 4. Schuljahr behandelt. Doch darauf wollen wir hier nicht näher eingehn.

Nach alledem kann für uns nicht mehr im Sinne Zillers ein **Parallelismus** zwischen der Einzel- und Gesamtentwicklung das maßgebende Grundprinzip für die Überweisung der Unterrichtsstoffe auf bestimmte Schuljahre sein, denn wir können die ethisch wie religiös wertvollsten Stoffe der Gesamtentwicklung, vom Leben Jesu ab, der Volksschule nicht vorenthalten. Dagegen würde schon Familie wie Kirche ihr Veto einlegen. Wollte man aber einwenden: Der kulturhistorische Gang komme in der Volksschule nur sehr unvollkommen zur Darstellung, die Kulturstufentheorie behielte dennoch für die höheren Schulen ihre Geltung,[1]) so ließe sich mit Lange entgegnen: „Wenn von einem so wichtigen Prinzipe, wie dem für die Auswahl und Anordnung der gesamten Bildungsstoffe mit Recht gesagt wird, es tauge eigentlich nur für höhere Schulen, so müßte es von vornherein als unzulänglich erscheinen. Ein Prinzip, das nur den höheren Schulen völlig gerecht wird, die Arbeit der Volksschule aber in einem so ungünstigen Lichte erscheinen läßt, könnte als ein oberstes, allgemeingiltiges Unterrichtsgesetz nicht anerkannt werden." Ja wie Lange nachweist, auch auf den höheren Schulen würden die Stoffe der dritten Stufe „zu früh", also nicht am rechten Platze, nach dem kulturhistorischen Prinzip behandelt werden, denn das Leben Jesu und die folgenden Stoffe werden auch von Thrändorf für Quarta und die folgenden Klassen angesetzt.

Dennoch ist eine Anordnung nach kulturhistorischen Stufen unter Aufgabe des Parallelismus, man sollte vielmehr besser zur Beseitigung von Mißverständnissen sagen: ein **historisch-genetischer Gang der Gesinnungsstoffe,** als eine „Versinnbildlichung der natürlichen Entwicklung"[2]) pädagogisch zu begründen. Hier finden sich die Ansichten Langes mit denen von Rein (1. Schuljahr S. 46 f.) und Capesius (Handbuch der Pädagogik II. S. 49 f) zusammen. Wenn auch vielleicht im allgemeinen die Stufe der günstigsten Apperzeption des Kulturinhalts einer allgemeinen Entwicklungsstufe die der letzteren entsprechende Entwicklungsstufe des Einzelnen ist, so läßt sich doch auch schon vor ihrer Erreichung Interesse für jene beim Zögling wecken und dadurch auch gefühlswarmes, in die Tiefe reichendes Verständnis. Wir sahen, daß im Zögling schon frühzeitig die verschiedensten ethischen Urteile sich regen, die sittliche Einsicht schon lange vor dem vierzehnten Lebens-

[1]) so Thrändorf im 22. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik S. 109.
[2]) Rein, 1. Schuljahr, S. 46.

jahre die verschiedensten sittlichen Verhältnisse klar auffaßt. Sollte man da nicht schon vorher das Kind zu den ethischen Musterbildern hinführen, wenn es ihre wahre Erhabenheit auch zunächst bloß ahnt und zunächst ihr Handeln aus rein innerer Überzeugung, aus „moralischem Gehorsam" nicht voll versteht. Genug, wenn es die übrigen ethischen Grundsätze an ihrem Vorbild kennen lernt, „denn je öfter man die sittlichen Musterbilder reproduziert, desto mehr gewinnnen sie an Kraft und Klarheit."[1]

Man richte sich also nicht einseitig nach dem Fortschritt des Zöglings in der Entwicklung zur inneren Freiheit, sondern auch nach dem Fortschritt in der sittlichen Einsicht und begnüge sich, Ideale zu schaffen, die der Zögling mehr und mehr in ihrer wahren Größe im späteren Leben verstehen lernt, die aber schon frühzeitig ihn begeistern, zunächst ihnen ähnlich zu werden. Auch die oberste Stufe der Volksschulerziehung ist wie die der höheren Schulen eine relative. „Die vollen Bedingungen für die Herrschaft der sittlichen Ideen, für die sittliche Freiheit liegen ohne Zweifel erst im Mannesalter, aber die wertvollen Unterrichtsstoffe sollen die ersten Keime und Ansätze jener sittlichen Willensrichtung erzeugen."[2] Der Fortschritt in der tieferen, zugleich auch gemütswarmen Erfassung der sittlichen Ideale, mag man sie nun nach den sittlichen Ideen Herbarts charakterisieren oder in ihrer konkreten Ausgestaltung als einzelne Tugenden, dieser Fortschritt ist wesentlich durch den Gang des Unterrichts bedingt: „*Innerhalb der an unabänderliche Gesetze gebundenen Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes vermag der Unterricht* den gegebenen psychischen Bedingungen gemäß *Apperzeptionsstufen zu schaffen*, so gewiß die Fähigkeit zu apperzipieren wesentlich abhängt von dem bereits erworbenen Gedankenkreise. *Apperzeptionsfähigkeit aber erzeugt der Unterricht durch eine solche Anordnung der Lehrstoffe, daß das Vorhergehende immer das Nachfolgende verständlich macht*, daß mit möglichst größtem Vorteil jedes Vorhergehende dem näher oder entfernte Nachfolgendem die Disposition des Schülers vorbereitet." Das geschieht am natürlichsten und vollkommensten durch Befolgung des historischen Prinzips, „*durch Gruppierung des Stoffs mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung, die ein bestimmter Teil des nationalen Gedankenkreises genommen hat.*"[3] Nicht das Gewordene interessiert das Kind, sondern das Werden. Bei der Beobachtung des Werdens wird es zum inneren Verständnis des Fortschritts, zum Vergleich zwischen Früherem, Einfacherem und Späterem, Verwickelterem hingeleitet, aus dem ihm später, — wir betonen das nochmals, — das Verständnis für den Pragmatismus der Geschichte, für den Zusammenhang zwischen Ursache und Folge aufgeht. So wird auf religiösem Gebiet der Zögling von Ideal zu Ideal geführt,

[1] **Nahlowsky**, a. a. O. S. 106.
[2] **Rein**, 1. Schuljahr. S. 50.
[3] **Lange**, a. a. O. S. 145.

denn wie wir gesehen haben, ist ein steter Fortschritt der religiös-sittlichen Entwicklung im Alten Testament — wenn auch mit Rückschritten — bis auf Jesus hin zu beobachten, und auch auf unserem Gebiet findet man den Schlüssel zum Verständnis des Späteren meist im Früheren. Beispielsweise kann das richtige Verständnis für Jesus, wie wir gesehen haben, erst dann eintreten, wenn man ihn nach eingehender Behandlung der Propheten als Erfüller des prophetischen Ideals, als Prophet, als Messias, als Gottessohn, wenn auch in anderer Weise als die Propheten es sich dachten, erkennt.

Nach alledem könnten wir unser Urteil über Reins Lehrplanaufbau des Religionsunterrichts für die Volksschule kurz dahin zusammenfassen, daß **bei Beachtung aller sonst noch gegebenen Vorschriften für die Durchführung in der Praxis dieser Plan für Schulen, die allen Schülern ein Durchlaufen des ganzen Ganges ermöglichen, ein idealer genannt werden kann.**

D. Der Lehrplanaufbau unter Berücksichtigung der Forderungen der Praxis.

Wir haben im vorhergehenden Teil die treibenden Gründe besprochen, die eine stete Fortbildung und Verbesserung der Zillerschen Kulturstufentheorie innerhalb der Zillerschen Schule selbst verursacht haben und haben die neuere Fassung derselben als ein Prinzip für zweckmäßige und mit der Entwicklung des Kindes in Harmonie stehende Lehrplanordnung erkannt. Nunmehr wenden wir uns vom Ideal zur Wirklichkeit. Wir betrachten, wie weit der kulturhistorische Gang des Religionsunterrichts durchführbar in der Praxis des Unterrichts ist, und dabei stoßen wir auf die Einwendungen, die von außerhalb der Zillerschen Schule von Schulmännern der Praxis gegen die Kulturstufentheorie erhoben worden sind und auch speziell gegen die neuere Fassung derselben erhoben werden können. Es handelt sich nicht darum, die einzelnen gegnerischen Schriften[1]) in ihrer Begründung zu prüfen, sondern die prinzipiellen Einwände anzuführen. Sachliche Gesichtspunkte sollen uns also leiten.

Mit denjenigen Entgegnungen brauchen wir uns hier nicht weiter zu befassen, die noch immer das „feste Einprägen" des Geschichtsstoffes, worauf vor allem sich der Lehrplan der konzentrischen Kreise gründet, als Hauptsache für den Religionsunterricht ansehen. Sie sind schon im ersten Teil unserer Abhandlung bei der Kritik der konzentrischen Kreise mit abgethan. Wichtiger aber und nicht einfach von der Hand zu weisen dürften folgende Einwände sein: Bei Reins Lehrplan wird der

[1]) Vgl. den Artikel: Herbartische pädagogische Schule, V. Gegnerische Litteratur. Reins Handbuch der Pädagogik III, S. 599 f.

Hauptstoff des Religionsunterrichts, das Leben Jesu, erst in die zweite Hälfte des 5., bei Ziller sogar erst ins 6. Schuljahr gelegt. Ist das nicht eine Verspätung des Stoffes? Der eigentliche Religionsunterricht soll erst im 4. beziehungsweise 3. Schuljahr beginnen, ist das nicht auch ein zu später Beginn? Ist es nicht möglich, biblische Stoffe schon vorher in geeigneter Weise zu behandeln? und ist der Ersatz, den man dafür zu bieten vermag, der Gesinnungsunterricht der drei ersten Schuljahre, sowie die Behandlung einzelner biblischer Abschnitte besonders aus dem Neuen Testament in den Erbauungsstunden oder Schulgottesdiensten als vollgültig zu betrachten? Ist endlich eine doppelte Behandlung der biblischen Stoffe nicht doch möglich und für dauernde Befruchtung des Gemütes nicht sowohl hinderlich als ersprießlich? Nicht bloß von Vertretern der Kirche, sondern auch von praktischen Schulmännern, von christlichen Familienvätern, denen die religiöse und sittliche Erziehung der Kinder am Herzen liegt, dürften solche Einwände erhoben werden.

Daß auch der Zillerschen Schule die Förderung der religiös-sittlichen Entwicklung warm am Herzen liegt, bedarf des Beweises wohl heutzutage nicht mehr so wie ehemals, als besonders die Geistlichen den Zillerschen Märchen- und Robinsonunterricht als unchristlich angriffen.[1]) Ziller forderte ja gerade deshalb eine Verschiebung der biblischen Stoffe ins 3. Schuljahr, damit der religiös-sittliche Gedankenkreis durch Einführung in die kulturhistorischen Verhältnisse um so fester begründet werden könne. Er hielt die Behandlung biblischer Stoffe in den ersten zwei Schuljahren für nutzlos und schädlich und wollte deshalb geeignetere Gesinnungsstoffe einsetzen. Es gilt für uns zunächst, diese Gründe kurz nachzuprüfen, und zwar wollen wir dabei die Weiterbildung der Zillerschen Ansichten vor allem durch Rein in Rechnung ziehen. Gegen die traditionellen biblischen Geschichten als Unterrichtsstoff für das erste Schuljahr macht Rein folgendes geltend: „Bei dem gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb liegt die geistige Armut, die Verkümmerung des religiös-sittlichen Interesses so sehr auf der Hand, daß es kaum jemand im Ernste bestreiten dürfte. Es ist dies einer der wunden Punkte, den die bestehenden Schulordnungen besitzen: im ersten Schuljahre wird für die Pflege der Gesinnung so gut wie nichts gethan. Daß es die wenigen, vollständig aus dem Zusammenhang gerissenen, halbverstandenen biblischen Erzählungen nicht zu thun imstande sind, gesteht jeder Lehrer, der es mit der Sache ernst meint, ein. Sollten aber die Normalwörter, die Lese- und Schreibdressur, — das Wesentliche, womit das erste Schuljahr ausgefüllt wird — sollten die oft ungesunden sogenannten kindlichen Erzählungen, moderner Fabrik entstammend, die im Anschauungsunterrichte gewöhnlich als Zukost den Kleinen gereicht werden, dies bewirken können?

[1]) Rein, 1. Schuljahr. S. 1 f. u. Art. „Erstes Schuljahr im Handbuch der Päd. I 929 f.

Die allzufrühe Verwendung der biblischen Erzählungen ist eine pädagogische Verirrung, von welcher man zum besten unserer heranwachsenden Kinder wieder zurückkommen möge! Denn die Zeit ist noch nicht so lange her, wo man von biblischen Erzählungen auf der Unterstufe nichts wußte."

Wir stoßen hier auf die Frage: Wie steht es mit dem religiösen Vorstellungskreis der Kinder beim Eintritt in die Schule? Nach den z. B. in Plauen, Annaberg und Weimar angestellten statistischen Zusammenstellungen steht es fest, daß von den in den genannten Orten in die Schule eingeführten Kindern nur etwa die Hälfte eine Vorstellung vom „lieben Gott" hatte, ein viel geringerer Teil derselben solche von Jesus, von Gottesdienst, Taufe, Hochzeit u. a. Das bestätigt die Ansicht der Zillerschen Schule, daß ein sofortiges Auftreten biblischer Geschichten ein Mißgriff ist. Sonach dürften auch die Behauptungen Langes, Zanges[1]) und anderer, besonders aber der Gegner der Zillerschen Schule, daß das Kind „starke, gefühlswarme und geläuterte sittlich-religiöse Vorstellungen, die ein Durchlaufen gewisser tieferstehenden Anschauungen ausschließen", besitze, falsche Verallgemeinerungen seien. In Orten mit landwirtschaftlicher Bevölkerung, auf dem Lande überhaupt, dürfte im allgemeinen religiöse Sitte viel verbreiteter noch sein als in den Städten, besonders in den Industriebezirken. Daher denn auch ein verschiedenes Maß religiösen Fühlens bei den Kindern hier und dort. Den Leuten, die in Gottes freier Natur wohnen und sich täglich in ihr bewegen, liegt es viel näher, mit Gott in Verkehr zu treten, als dem Großstadtbewohner, der im Geräusch der ihn umtosenden Welt kaum die Ruhe findet, an seinen Gott zu denken. Die Mehrzahl der Kinder steht wohl durchaus nicht auf der „Kulturstufe des Christentums", wie der Verfasser des „Judenchristentums" behauptet.[2]) Es ist thatsächlich leider in vielen Gegenden eine Ausnahme und gilt bloß für die Kinder einzelner weniger Familien, daß sie „vom Elternhause her christliche Stimmung und einzelne christliche Gedanken, Gebete und Sprüche mitbringen, und daß ihnen ganz natürlich nun auch in der Schule das am nächsten liege, was ihnen in der christlichen Familie entgegenkam und schon angefangen hat, Wurzel zu schlagen in dem jungen Herzen". Aber auch für günstige Verhältnisse möchten wir bestreiten, daß das Kind, wie Pfeifer meint,[3]) „Anregung zu folgenden Gedanken erhält: daß ein Gott ist, der im Himmel wohnt, der ein unsichtbarer Geist (!) ist, der von Ewigkeit (!) war, der die Liebe (!) ist, der da heilig, allwissend und gerecht ist".

Demnach dürfte schon der Stoff der biblischen Familiengeschichten in der ersten Hälfte des ersten Schuljahrs auf recht wenig Verständnis rechnen dürfen, selbst wenn man ein einheitliches Lebensbild,

[1]) Zange, Didaktik und Methdik des evang. Religionsunt. S. 86 f.
[2]) Judenchristentum, S. 113 f., S. 142 f.
[3]) Pfeifer, Konzentrische Kreise oder Kulturhistorische Stufen, Gotha Thienemann, 1894, S. 23.

etwa das Abrahams oder Josephs auswählt und die bunte Reihe der alttestamentlichen Gestalten aus den herkömmlichen Lehrplänen vermeidet.

Noch schlimmer ist es, wenn man die Geschichten fürs erste Schuljahr nach dogmatischen Gesichtspunkten auswählt, wie Bang und Zange[1]). Zange empfiehlt die Urgeschichten von der Schöpfung, von dem Leben im Paradies, vom Sündenfall und seinen Folgen und zwar begründet er das damit, daß sie inhaltlich die einfachste Einleitung zu den Jesusgeschichten der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres bilden. „Sie lenken zuerst das Auge auf Gott, den Vater im Himmel, den Schöpfer aller Dinge, und seine Liebe zu den Menschen, sodann geben sie die denkbar einfältigste geschichtliche Einführung in des Menschen Sünde und Elend an die Hand, um dessentwillen der gnädige Gott seinen Sohn auf die Erde sandte... weiter stehen diese Urgeschichten in ihrer geradezu klassischen kindlichen Einfachheit dem Kinde näher als irgendwelche andere Geschichten." Das ist also einfach ein Irrtum. Die Erfahrung widerspricht schnurstracks den Behauptungen Zanges. Was aber den dogmatischen Gesichtspunkt überhaupt anlangt, so möge man bei Dörpfeld die interessante kleine Geschichte nachlesen, wie ein Jurist eine Konferenz von Pfarrern über die Anforderungen an biblische Geschichten fürs erste Schuljahr belehrt.[2]) Ich schließe mich also vollkommen dem Urteil an, das Meltzer über die Lehrplanvorschläge Zanges fällt.[3])

Zu dem ersten Grund, daß religiöse Stoffe zu Beginn des Schulunterrichts noch auf viel zu wenig Interesse rechnen dürfen, kommt noch ein zweiter hinzu, der gleichfalls gegen die Einsetzung solcher Stoffe spricht, das ist der Mangel an Sprachgewandtheit bei den in die Schule eintretenden Kindern. Hartmann äußert sich darüber folgendermaßen: Der Märchenunterricht soll eine doppelte Aufgabe lösen: er soll nicht nur dem Kinde die ersten geeigneten Gesinnungsstoffe zuführen, sondern er soll demselben auch zwei wichtige und notwendige Fertigkeiten, das Auffassen und Wiedererzählen geschichtlicher Stoffe, erwerben helfen. Diese Fertigkeiten besitzen die Kinder aber noch nicht. Besonders auch deshalb nicht, weil sie anfangs mit vielen sprachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Sie müssen sich diese Fertigkeiten aber noch vor dem Auftreten der biblischen Geschichten bis zu einem gewissen Grade erwerben, wenn man nicht will — und das kann und darf man nicht wollen — daß sie an den biblischen Geschichten, unseren kostbarsten Unterrichtsstoffen, selbst die ersten meist mißlingenden Versuche machen. An den Märchen soll sich also das Kind im Erzählen üben, und es wird das gewiß auch gern thun, denn es erzählt gern, und die Märchen sind ein Stoff, dem es großes Interesse, die beste Hülfe fürs Erzählen, ent-

[1]) Zange, Didaktik und Methodik u. s. w. S. 87 f., Bang, Leben Jesu, 2. Aufl., S. 70 f.
[2]) Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann. III. S. 94.
[3]) 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. S. 97 f.

gegenbringt." [1]) Wir geben zwar zu, was Pfeifer[2]) behauptet, daß man „in Anknüpfung an die Lehrweise des Hauses" (!) selbst spracharme Kinder für den biblischen Geschichtsunterricht vorbereiten kann durch — die biblische Geschichte selbst; man geht, wie es im Hause geschieht, von dem Bilde aus und fügt die einzelnen Umstände der Erzählung im Laufe der Betrachtung der Bilder ein." Wir geben dies zu, aber — wir halten auch das Sprechenlernen im Anschluß an biblische Bilder für eine Entheiligung der biblischen Stoffe.

Statt derselben wird für das erste Schuljahr als „Gesinnungsstoff, der sich dem kindlichen Geiste vollkommen anschmiegt, geistiges Leben und innere Regsamkeit zu wecken und zu fördern" imstande ist, eine Auswahl von Märchen empfohlen. Auch in dieser Hinsicht ist entschieden ein Fortschritt in der Lehrplangestaltung innerhalb der Zillerschen Schule zu bemerken, wenn man die Auswahl der in der Leipziger Übungsschule behandelten und die spätere Reinsche Auswahl mit der ausführlichen Begründung von Landmann (4. Heft aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena und Artikel „Märchenunterricht" in Reins Handbuch, IV. Bd. S. 676 f.) vergleicht.[3])

Von einer eingehenden Darlegung sämtlicher Gründe, die für den Märchenunterricht sprechen, und von einer Widerlegung der Bedenken, die man gegen denselben geltend gemacht hat, müssen wir hier absehen. Es sei vor allem auf den zuerst genannten eingehenden Aufsatz von Landmann verwiesen. Hier will ich bloß die Hauptgründe kurz zusammenstellen: Die Märchen schmiegen sich dem Geisteszustand der Kinder trefflich an. Sie pflegen in ihrer poetischen Gestalt die freie Einbildungskraft der Kinder, lassen sie länger kindlich bleiben, führen aber doch auch allmählich in die begriffliche Ordnung der menschlichen und Naturverhältnisse ein. Ferner bieten sie reichlich Gelegenheit, ethische Urteile zu wecken und auszubilden, besonders das Wohlwollen zu pflegen. Auch die religiöse Charakterbildung, die auf dieser Stufe gemäß unserer früheren Darlegung noch hinter der ethischen zurücktritt, erhält reichliche Nahrung durch die Märchen. „Überall, wo sich Menschenhände zu kurz erweisen, um aus Not, Elend, Gefahr, Angst, Pein zu erretten, setzt die Gottesidee wirksam ein. Vorzugsweise werden von Gottes Wesen die Vaterliebe und Vaterhuld, auf menschlicher Seite aber das Gottvertrauen veranschaulicht, und damit erhält der Grundgedanke der Religion von Anfang an lebendige

[1]) Hartmann, Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts, 2. Aufl.. Annaberg (Graser) 1890) S. 94.

[2]) Pfeifer, Konzentrische Kreise oder Kulturgeschichtliche Stufen? S. 25.

[3]) Als die besten Bearbeitungen für den U. terricht dürften zu empfehlen sein: Rein, Erstes Schuljahr. Hiemesch, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr, Leipzig, Wunderlich) Just, Märchenunterricht, zwölf Märchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen, Altenburg, Pierer.

Gestalt."[1]) Gerade bei den Märchen liegt, wie vielfache Erfahrung bezeugt, die Gefahr nicht vor, daß sonst muntere Kinder beim Eintritt in die Schule verstummen, daß die Gedanken abirren vom Unterrichtsstoff. Feurige Begeisterung vielmehr füllt die Kinderherzen. Und wo das Interesse am Stoff geweckt ist, da wagen sich die Kinder auch bald ans Erzählen, und die sprachliche Darstellung, die bei diesem kindesgemäßen Stoff viel leichter fällt als bei biblischen Geschichten, wird viel schneller gefördert. Sonach können auch wir die Einsetzung von Märchen in die erste Hälfte des ersten Schuljahres nur empfehlen. Doch dürften neben den Märchen auch gesunde Kindererzählungen, besonders die Heyschen Verschen durchaus nicht zu verachten sein, sie können sich recht wohl an den Märchenstoff anschließen, wie auch in dem berührten Aufsatz zugegeben wird. Einen vermittelnden Standpunkt nehmen Redeker und Pütz in dem kleinen Schriftchen über den Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre (Mülheim a. d. Ruhr. Bädeker, 1892) ein. Sie bieten im ersten Schuljahr: Heysche Fabeln, Krummachersche Parabeln, Jesu Jugendgeschichte. Ich wage hier nicht zu entscheiden, ob nicht auch der von Redeker und Pütz angegebene Gesinnungsstoff für das erste Schuljahr brauchbar ist. An Reichtum ethischer Verhältnisse und an Anziehungskraft dürften ihm vielleicht die Märchen überlegen sein. Doch wird die Erfahrung dem einen mehr dies, dem andern jenes als das vorteilhaftere erscheinen lassen.

Neben der unterrichtlichen Behandlung der Märchen soll nun gemäß dem Zillerschen und Reinschen Lehrplan eine Vorbereitung des Religionsunterrichts durch erbauliche Behandlung biblischer Geschichten im Kindergottesdienst bezw. Schulgottesdienst hergehen. Rein äußert sich dazu folgendermaßen:[2]) „Wir haben in erster Linie zu beachten, daß unsere Kinder christlichen Familien angehören. Deshalb darf das Leben Jesu im ersten Schuljahre nicht fehlen: nur kann es nicht in unterrichtlicher, sondern es muß in erbaulicher Weise im Anschluß an die kirchlichen Feste auftreten, da von einer verständnisvollen Erfassung durch den Unterricht in den ersten Schuljahren nicht die Rede sein kann. Wollte man von dieser Seite her einmal die Märchenfrage betrachten, so meinen wir, müßte der Widerspruch wenigstens teilweise schwinden". —

Im Gegensatz zu diesen Ausführungen wird von andern Schülern Zillers auch die unterrichtliche Behandlung von Geschichten aus dem Leben Jesu im ersten Schuljahr gefordert, so insbesondere von Hartmann.[3]) Wir haben zwar vorhin darauf hingewiesen, daß zu Beginn des ersten Schuljahres eine Armut der Kinder im religiösen und sittlichen Fühlen und Denken die Behandlung biblischer Stoffe als ungeeignet er-

[1]) A. a. O., S. 680.
[2]) Rein, 1. Schuljahr, S. 3.
[3]) Hartmann, a. a. O. S. 90 f., vgl. auch Lange, a. a. O. S. 154.

scheinen läßt. Dagegen muß andererseits behauptet werden, daß das Kind innerhalb des ersten Schuljahres vielfach mit religiösen Vorstellungen bekannt wird. Dafür sorgt schon das kirchliche Leben, das in Schule und Haus in mancherlei Gestalt dem Kinde nahe tritt, das Gebet, die Feier des Weihnachtsfestes, vor allem aber auch der Unterricht, mag man nun Märchen oder andere Stoffe in der ersten Hälfte des Schuljahres behandeln. Ferner gilt: Was einst dem Kinde eine Macht werden soll, muß schon früh mit seinem Denken und Fühlen verwachsen.[1]) Selbst wenn ein großer Teil der Schüler auch während der ersten Schulzeit von Hause her wenig religiöse Anregungen erhält und die der Schule sich mehr auf allgemein religiöse Vorstellungen, — nach Ziller solche der „natürlichen Religion" — erstrecken, ist es wünschenswert, daß das Kind das erste Weihnachtsfest seiner Schulzeit noch mit anderen höheren Gedanken verlebt, als die Feste bisher, und erfährt es da einmal vom Christkind, so darf es gewiß auch eine Reihe der einfachsten Geschichten aus dem Leben Jesu in kindlicher Phantasie durchwandern. Sie liegen dem Christenkinde entschieden näher als die alttestamentlichen Geschichten, auch die Erzvätergeschichten nicht ausgeschlossen. Eine fruchtbare Behandlung dieser Geschichten wird sich gewiß stets ausführbar erweisen, wie ja die Erfahrung vieler bezeugt. Allerdings erhebt sich auch der Gehalt der Erzählungen aus dem Leben Jesu nicht viel über das alttestamentliche Niveau, aber trotzdem wird man wohl von einem „Umgang" der Kinder mit Jesu reden können, denn sie lernen doch von ihm, und schon der „Vatername" für Gott ist etwas spezifisch Neutestamentliches.[2])

Tritt die Behandlung dieser Geschichten erst kurz vor Weihnachten ein, nachdem also fast drei Vierteljahr Märchenunterricht erteilt worden ist, so wird auch ein Hauptbedenken gegen dieselben hinfällig. Die Kinder sind unterdes durch den Märchenunterricht an das Auffassen kleiner Satzganze, kleiner Erzählstücke gewöhnt, und naturgemäß wird die Lust am Erzählen auch bei den neuen Stoffen weiterhin lebendig bleiben. Gewiß darf das Wiedergeben derselben durch die Kinder nicht die Hauptsache sein, besonders bei einer Wiederholung später darf man nicht zuviel verlangen, dennoch ist eine unterrichtliche Behandlung der einfachsten Jesus-Geschichten im ersten Schuljahre auch nach unserer Auffassung fruchtbringend, wir hoffen durch unsere Präparationen den Beweis dafür noch besonders zu erbringen. Ob nebenher noch Märchenunterricht laufen soll, oder ob er mit Eintritt in die Geschichte aus dem Leben Jesu wegfallen soll, wie Hartmann meint, weil er das Kind ablenken und zerstreuen würde, bedarf hier nicht der Untersuchung, dürfte aber wohl im letzteren Sinne zu entscheiden sein.

Im 2. Schuljahr bietet der Zillersche Plan Robinson und im 3. Thüringer Sagen. Wir wollen den Wert beider Unterrichtsstoffe

[1]) Lange, a. a. O., S. 155.

[2]) Gegen Meltzer, 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 97, vgl. auch die Bemerkung Justs: „Erläuterungen zum 29. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.". S. 42.

für den Geschichtsunterricht hier nicht zu ergründen suchen, soviel aber dürfte feststehen: Die Robinsongeschichte ist nicht bloß, wie wir früher hervorhoben, zum Verständnis der Patriarchensagen unnötig, sondern sie liefert auch verhältnismäßig wenig religiösen Stoff, auch wenn sie so geschickt bearbeitet wird, wie es Landmann im 5. Heft aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar gethan hat. Auch die Thüringer Sagen bieten vorzugsweise ethischen, wenig religiösen Stoff. Somit können beide Stoffe wohl für den Geschichtsunterricht in Betracht kommen, für die religiöse Charakterbildung im engern Sinn bieten sie zu wenig Anregung.

Demnach blieben, wenn wir von dem soeben von uns empfohlenen Lebensjuunterricht im ersten Schuljahr gemäß dem Zillerschen Plan einmal absehen würden, die Erbauungsstunden als Hauptvorbereitung für den biblischen Geschichtsunterricht während der ersten zwei, beziehungsweise nach Rein der ersten drei Schuljahre. Zunächst fragt sich: Wie sind sie abzuhalten? Stellt man ihren Besuch ins Belieben der Kinder beziehungsweise ihrer Eltern, so wird er meist sehr gering ausfallen, wie die Erbauungsstunden in der Jenenser Übungsschule während meiner zweijährigen Thätigkeit oft bewiesen. Das würde besonders für Industriebezirke gelten. Gerade die Kinder, die am ersten der religiösen Anregung bedürften, würden fehlen. Somit würde sich die Verlegung auf den Sonntag, die freiwillige Beteiligung in anbetracht der wirklichen Verhältnisse von selbst verbieten. Das Gleiche gilt von den hie und da veranstalteten Kindergottesdiensten[1]) in der Kirche, die auch auf die Freiwilligkeit sich gründen müssen. Sonach verbleibt die Verbindung der Erbauungsstunde mit dem schulmäßigen Unterricht. Nun stoßen gemeinsame Schulfeiern aller Jahrgänge schon wegen der verschiedenen geistigen Reife der Kinder auf Schwierigkeiten, die kaum zu überwinden sind. Da ferner die Kleinen meist vormittags später zur Schule kommen als die Schulkinder des 2. und 3. Schuljahres, und da in den meisten Schulen ein Raum für gemeinsame Feiern fehlt, eine gemeinsame Andacht der drei unteren Jahrgänge zudem auch für die andern Klassen Unzuträglichkeiten im Gefolge haben würde, müßte die Erbauungsstunde in den einzelnen Klassen abgehalten werden, etwa jeden Montag in der ersten Schulstunde. Nun fragt sich aber weiter: Was soll behandelt werden? Zunächst ist wohl daran zu denken, alljährlich etwa vierzig Geschichten aus dem Leben Jesu zur Behandlung zu stellen und zwar in der durchs Kirchenjahr gebotenen Reihenfolge. Diesen Stoff empfiehlt auch von Rohden für die Kindergottesdienste. Wählte man nun für jedes der drei ersten Schuljahre außer den Festgeschichten, die stets wiederkehren sollten, neue aus, so würde man kaum die nötige Anzahl von geeigneten finden, und hätte doch gleichsam die konzentrischen Kreise auf die Erbauungsstunden übertragen. Ferner täuscht man sich bei bloß erbaulicher Betrachtung nur zu leicht über deren

[1]) Vergl. den Artikel „Kindergottesdienste" von v. Rohden in Reins Handbuch der Pädagogik IV S. 103 f.

tiefere Wirkung hinweg. Lange dürfte wohl etwas zu weit gehen, wenn er sagt[1]): „Erbauung ist nicht möglich, bevor die Geschichten verstanden sind. Haben sie den Geist bereits beschäftigt, dann kann man auch etwas mehr darüber predigen.“ Auf jeden Fall aber kann eine phantasiemäßige Behandlung biblischer Geschichten im 2. und 3. Schuljahr sehr wohl erreicht werden, sodaß man die Kinder mittels heimatlicher Vorstellungen die fremden erfassen läßt, ähnlich wie im ersten Schuljahr, und diese Behandlung dürfte der rein erbaulichen wohl vorzuziehen sein. Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß in geteilten Schulen viele Kinder in den drei untersten Klassen sitzen bleiben, sodaß diese demnach nach Reins Plan erst im fünften Schuljahr Religionsunterricht erhalten würden, gewiß ein starker Übelstand. In Privatschulen, in denen die Vereinigung der ganzen Schulgemeinde geringere Schwierigkeiten macht, ein „Sitzenbleiben“ zur Ausnahme gehört, und wo vor allem religiöses Leben in den Familien vorauszusetzen ist, dürfte die Beschränkung auf Erbauungsstunden vielleicht angängig sein, wird aber wohl auch hier auf Bedenken religiös gesinnter Eltern stoßen. Am leichtesten dürfte sie in festgeschlossenen Erziehungsanstalten sein, in denen religiöses Leben gepflegt wird und die Zucht manche Aufgaben lösen kann, die sonst dem Unterrichte zufallen.

Nach unserer Ansicht hat vor allem der Unterricht für die religiössittliche Charakterbildung zu sorgen, denn „selbst die effektvollsten religiösen Einwirkungen gehen spurlos vorüber, wenn nicht im Gedankenkreise des Zöglings der Boden dafür sorgsam bereitet ist“ (Ziller), und dies fällt eben dem Unterricht zu. Rein macht gegen die Vernachlässigung des erziehlichen Moments im Unterricht des ersten Schuljahrs mit Recht geltend[2]): „Glaubt man die religiössittliche Bildung eine Zeit lang aus dem Auge lassen zu dürfen, um anderem notwendigem — praktisch notwendigem — Raum zu schaffen? Dies würde sich schwer rächen, da die Fäden zerrissen sind.“ Aus demselben Grund, im Interesse einer steten Weiterbildung auf religiössittlichem Gebiet, scheint uns der vorbereitende Geschichtsunterricht selbst in Verbindung mit regelmäßigen Erbauungsstunden nicht so wichtig zu sein als eigentlicher Religionsunterricht, und zwar würden wir im Anschluß an die vorhin vertretenen Jesusgeschichten alttestamentlichen Stoff, nämlich die Patriarchensagen dem 2., die Richtergeschichten dem 3., die Königsgeschichten dem 4. Schuljahr zuweisen.

Was die ersteren anlangt, so dürften unsre früheren Ausführungen ergeben haben, daß die phantasiemäßige Auffassung Gottes in den Patriarchensagen gerade dem Standpunkt der Kinder in den ersten Schuljahren entspricht, während sie im vierten Schuljahr von vornherein als Sagen zu betrachten sind, gemäß der verständigeren Auffassung der Wirk-

[1]) Erläuterungen zum 21. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 35.

[2]) Rein, 1. Schuljahr S. 65.

lichkeit. „Die derbe Natürlichkeit des alten Testaments, von der Goethe einmal redet, die Gestaltenwelt mit ihrem einfachen Denken und Fühlen, ihren elementaren sittlichen und religiösen Motiven steht dem Kindesalter in der That näher wie die von tiefsten Gedanken und Problemen gesättigte neutestamentliche Geschichte.“[1]) „Das Kind, wenn es aus dem elterlichen Hause in die Schule kommt, kennt von allen den verschiedenen Lebensverhältnissen aus seiner eigenen Anschauung nur eins: das Familienverhältnis. In dem alten Testament tritt ihm dieses aus eigner Anschauung ihm bekannte Verhältnis wieder entgegen, denn diese Geschichten (allerdings bloß die Patrarchengeschichten) sind nichts anderes als Familiengeschichten. Wenn also an das Bekannte das dem Kinde mitzuteilende Unbekannte angeknüpft werden soll, wie kann das auf einfachere und sicherere Weise geschehen?“[2]) Die geographischen Verhältnisse können selbstverständlich im zweiten Schuljahr nur unvollkommen aufgefaßt werden, sie sind aber ebensowenig die Hauptsache wie bei den Jesus-Geschichten des ersten Schuljahrs. Ein Überblick über das Land Palästina ist für diese sagenhaften Stoffe nicht notwendig, sondern erst für die späteren geschichtlichen Stoffe. Die Lebensverhältnisse aber sind vermittels der heimatkundlichen Vorstellungen aus dem Hirtenleben wohl apperzipierbar, sogar für Kinder der Großstadt.[3])

Allerdings erweist sich die Beschränkung auf die Abrahams- und Josephsgeschichten als wünschenswert, wie wir dies schon bei dem kulturhistorischen Gang gefordert haben. Während wie wir oben sahen, Jakob durchaus als Vertreter des wirklichen Israel mit seinen Ränken und Tücken gezeichnet ist, Isaak aber völlig zurücktritt, sind Abraham und Joseph zwei Persönlichkeiten, die ideal geschildert sind und sehr wohl christlichen Kindern als Muster in mancherlei Hinsicht vorgehalten werden können.[4]) Immerhin läßt sich auch die Jakobsgeschichte bei geschickter Stoffauswahl und größeren Abweichungen vom geschichtlichen Bild nutzbringend behandeln, Auf die Auswahl im einzelnen können wir jedoch hier nicht eingehen. Es sei verwiesen auf Band 3 dieses Werks. Bei besonders schwierigen Verhältnissen mag man sich zunächst auf die an und für sich leicht verständliche Josephsgeschichte beschränken, während man die Abrahamsgeschichten dann ins dritte Schuljahr verlegen würde. Wo ein Zwang z. B. seitens der Kirche vorliegt, oder wo die Schulgesetze keine Vorbereitungszeit auf den ersten Religionsunterricht gestatten, beginne man im ersten Schuljahre mit den Josephsgeschichten. Doch das sind

[1]) Flöring, a. a. O., S. 13.
[2]) So schon Vormann in Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer 1834.
[3]) Vgl. auch Meltzer, 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 98 f.
[4]) Vgl. die Ausführungen in Reins 2. Schuljahr, S. 2 f. und bei Meltzer S. 99 f.

Lehrplanfragen, auf die wir hier nicht genauer eingehen können, wie wir überhaupt zunächst davon absehen wollen, unsern im folgenden für mehrklassige Schulen in erster Linie berechneten Lehrplan auf die verschiedenen einfacheren und einfachsten Verhältnisse anzupassen.

Nach den Abrahams- und Josephsgeschichten wäre unserer Ansicht nach im letzten Viertel des zweiten Schuljahrs im Anschluß an das Weihnachtsfest eine kurze Wiederholung der im ersten Schuljahr behandelten Geschichten vorzunehmen. Während das erste Schuljahr damit schließen dürfte, daß Jesus aus Thaten und Lehren als der Heiland der Menschen erkannt wird, der allen hilft, frömmer und besser zu werden, darf im zweiten Schuljahr zu einer kindlichen Behandlung des Leidens, Sterbens und Auferstehens Jesu fortgeschritten werden, sodaß schon hier die christlichen Hauptfeste mit Ausnahme des Pfingstfestes dem kindlichen Verständnis erschlossen sind. Über die Art, wie wir diese Vorschläge uns durchgeführt denken, vergleiche man den genannten Band unsres Werkes.

Was nun die Richterzeit, beginnend mit Mose, dem ersten großen Richter Israels, anlangt, die in das dritte Schuljahr fallen würde, so würde man sich auf die Mose-, Josua-, Gideon-, Ruth- und Samuelgeschichten beschränken (vgl. Meltzers Begründung). Noch mit besserm Recht, als die Zillersche Schule früher eine kulturgeschichtliche Behandlung der Patriarchenzeit im dritten Schuljahr für möglich hielt, behaupten wir die Möglichkeit einer gedeihlichen Behandlung der Richterzeit im dritten Schuljahr, eben wegen der Einschränkung, daß die kulturgeschichtlichen Verhältnisse nur in beschränktem Maße herangezogen werden. Sie bilden auch nicht die Hauptsache. Das Verständnis für die Kulturverhältnisse Ägyptens, die Abhängigkeit derselben von der Natur des Landes, vom Nil, dem Vater der ägyptischen Kultur, für die wirklichen Verhältnisse in dem von Josua eroberten Lande Kanaan, sowie für dessen ganze geographische Eigenart reift gewiß erst etwa im vierten oder fünften Schuljahr; aber doch läßt sich die Bedrückung der Israeliten im fremden Land unter der Herrschaft eines waffengewaltigen Königs, die Befreiung durch den gottgesandten Mose, der Untergang der verfolgenden Ägypter im Schilfmeer, Hoffnungslosigkeit und Gottvertrauen Israels in dem wüsten Land (ohne genaueren Besprechung aller Stationen des Wüstenzugs), die Religionsstiftung auf einem heiligen Berg, die Sittengesetzgebung der zehn Gebote (vgl. dazu Meltzers Ausführungen), der Abfall Israels von Mose und damit von Gott, die Eroberung des Landes, die Kämpfe Gideons mit den Midianitern, ein Beispiel für die Not des Volks in jener Zeit, Ruths aufopfernde Liebe zu Naemi, Samuels gottesfürchtige Kindheit und Elis Ungerechtigkeit und Untergang verständlich machen. Ja die Züge heldenhafter Tapferkeit finden wohl schon in diesem Jahre besondern Anklang bei echt deutschen Knaben.

An die Gesetzgebung auf dem Sinai würden sich recht wohl die

sagenhaften Urgeschichten: Schöpfung, Paradies und Sündenfall anschließen lassen. Dieser Anschluß dürfte besser sein als die Anknüpfung an die Geschichte von Sodoms Ende (so bei Ziller). Dabei sei erwähnt, daß ich es grundsätzlich für richtig halte, an die Betrachtungen über Gott als den Weltschöpfer anzuknüpfen, wie sie schon im ersten Schuljahr etwa in der von Pfeifer[1]) angedeuteten Art zu geben wären, wobei Gott als Schöpfer der den Schüler umgebenden Welt geschildert wird. Doch darf im dritten Schuljahr auch ohne Schaden der biblische Text auftreten. Die typischen und daher dauernd wertvollen Sagen vom Paradies und Sündenfall wären gemäß dem biblischen Text anzuschließen. Immerhin kann ein Einschub von drei Geschichten störend wirken. Will man daher vielleicht auch noch Kains Brudermord und die Sintflutsage anschließen, so dürfte es empfehlenswert sein, die Gesamtheit der Urgeschichten an den Beginn des dritten Schuljahrs zu setzen, wie dies auch von einer Reihe von Schülern Zillers empfohlen wird. Bedenken kann man gegen beide Geschichten geltend machen, gegen die erste wegen der für Kinder mit reinem Sinn schwer faßbaren That, daß ein Bruder den andern erschlägt, — man vergleiche allerdings auch das Verhältnis zwischen Esau und Jakob — gegen die zweite wegen der unterchristlichen Auffassung vom zürnenden, seine Thaten zeitweilig bereuenden Gott. Die Geschichte vom Turm zu Babel ist entschieden wertlos und völlig entbehrlich.

Im vierten Schuljahr würden nun die israelitischen Königsgeschichten folgen: Sauls Salbung zum König, sein erster Kriegszug gegen die Midianiter, Jonathans Heldenthat, Sauls ruhmvolle Kämpfe gegen fremde Völker, sein Tiefsinn und die Erheiterung durch den sangesfrohen David, dessenKampf mit Goliath man am besten als Sage darbieten dürfte, die Entzweiung der beiden, Davids unruhiges Leben in der Wüste, sein glanzvolles Königtum, aber auch sein Vergehen, Salomos Weisheit und Macht, der Tempelbau, dann kurz die Teilung des Reichs, die mit Wundern ausgeschmückten, aber doch so wertvollen Eliasgeschichten; endlich der Untergang der Reiche wegen der Sünden des Volks: alle diese Geschichten sind gewiß dem kindlichen Verständnis nahe zu bringen und enthalten neben Zügen menschlicher Schwäche doch auch viel religiöses Leben, trotz Katzer. Auf der Oberstufe erst wird allerdings das Kind tiefer in die geschichtlichen Verhältnisse eindringen können, doch sind diese wie gesagt Nebensache neben der Durchbildung des sittlichen Urteils und des religiösen Gefühls.

Bei ungünstigen Verhältnissen ließe sich auch der Stoff von Richter- und Königsgeschichte in ein Schuljahr, das dritte beziehungsweise vierte, zusammendrängen. Doch müßten dann manche Teile gestrichen werden, die nach unsrer Ansicht wertvolle Bereicherungen des kindlichen Gemüts bilden.

Wir haben so den vier ersten Schuljahren einen bestimmten

[1]) Pfeifer, Organisation und Lehrplan u. s. w. S. 48.

religiösen Unterrichtsstoff zugewiesen. Es entsteht die Frage: Wie paßt er nun zu der mehr historischen Behandlung der vier letzten Schuljahre nach dem Plan Reins? — Ich glaube unsre Anordnung dürfte bestimmend sein, noch weitere Veränderungen vorzunehmen, und zwar würde ich dem 5. Schuljahr eine Behandlung des Lebens Jesu, dem 6. ein kurzes Durchlaufen des früheren alttestamentlichen Stoffs mit besondrer, ausführlicher Behandlung der Propheten, dem 7. das Leben Jesu u. U. mit Anschluß der Geschichte der Urgemeinde, dem 8. das Wirken des Paulus und die Ausbreitung der christlichen Kirche bis zur Reformationszeit, den abschließenden Katechismusunterricht und einzelne Geschichten aus der Kirchengeschichte nach der Reformation zuweisen.

„Also doch konzentrische Kreise?" werden da die Anhänger streng Zillerscher Ideen sagen. Ja, aber auch nein! Was zunächst die Behandlung der alttestamentlichen Geschichte anlangt, so soll sie im sechsten Schuljahr bloß die Zeit bis etwa zu den Sommenferien einnehmen; sie will, was vordem nicht so für das kindliche Verständnis möglich war, die Lebensbilder der einzelnen biblischen Persönlichkeiten in ihren Wechselbeziehungen begründen, Charakterbilder malen. Man könnte einwenden, zum Teil sei dies schon früher geschehen, zum Teil könne es mittels immanenter Wiederholung fortdauernd geschehen. Darauf ist zu entgegnen: Die Kinder haften in den frühern Schuljahren thatsächlich mehr an den geschichtlichen Einzelheiten und ebenso an den einzelnen Charakterzügen. Gewiß wird man schon in den unteren Schuljahren die Zusammenstellung der einzelnen Charakterzüge zu einem Gesamtbild versuchen, wobei ein Spruch als Verdichtung dienen könnte, aber auch der geschickteste Unterricht wird natürlich bloß eine kindermäßige Auffassung des Besprochenen herbeiführen. Jetzt im sechsten Schuljahr dürfte jedoch das Verständnis gereift sein, den Charakter verständiger aufzufassen, und zwar ziehen wir da ein Durchlaufen des Stoffs in geschichtlicher Reihenfolge der immanenten Repetition bei weitem vor, sofern dieses Durchlaufen nicht auf ein Durchpauken und Durchpeitschen der Geschichte zwecks gedächtnismäßiger Auffassung hinausläuft.

Bei immanenter Repetition der Geschichten, die zwei oder drei Jahre zurückliegen, wird man, auch wenn sie öfter im Laufe der Zeit erwähnt sind, auf Mangel an Kenntnis schon allein des Thatsächlichen stoßen. Ein einmaliges Durchlaufen des ganzen Stoffs vom dritten bis achten Schuljahr muß daher den Vorwurf auf sich laden, daß es für eine verständige Auffassung des Thatsächlichen nicht genügend Bürgschaft leistet. Außerdem bedenke man, daß der Lehrer der Oberstufe oft kaum Kenntnis hat, wie die betreffende Geschichte früher behandelt worden ist, daß ferner ein ganz genauer Plan für immanente Repetitionen aufzustellen wäre, damit jede Geschichte aufs neue in der Oberstufe behandelt wird, wenn man nicht einer rein mechanischen Repetition das Wort

reden will (so Hemprich a. a. O. S. 38). Aber auch zugegeben, daß es möglich sei, alle Geschichten durch immanente Repetitionen einzugliedern, so wird es sich bei einer Reproduktion lange vordem behandelter Geschichten meist um einen Neubau handeln, wenn man sich nicht mit einigen Bemerkungen zufrieden geben will, die bloß für einzelne Schüler der Klasse lebendigen Inhalt besitzen. Was ist aber die Folge, wenn man mehr Zeit für die Repetition verwenden muß? Der geschichtliche Gang des Unterrichts in der Oberstufe wird durch die breit angelegte Repetition zerrissen, und trotzdem wird die reproduzierte Geschichte aus der Mittelstufe nicht in ihrem geschichtlichen Zusammenhang nach vorwärts und rückwärts klar und deutlich erfaßt. Ein Zerreißen der Bilder wird verursacht. So energisch wir daher gegen das Prinzip der konzentrischen Kreise mit vier-, sechs-, achtmaliger Wiederholung desselben Stoffs protestieren müssen, so energisch müssen wir auch für eine den Zusammenhang der biblischen Geschichten vertiefende, die tiefere Auffassung der Charaktere ermöglichende Wiederholung eintreten.

Man glaube auch nicht, daß bei dieser Repetition, sofern hier eben, das betone ich nochmals, der Wert nicht aufs Memorieren, aufs Pauken gelegt wird, eine Ermüdung der Kinder eintritt. Im Gegenteil, sie freuen sich, die alten Bekannten wiederzusehen, wie einen Freund, den man ein oder mehrere Jahre nicht gesehen, wenn man auch öfter an ihn gedacht und von ihm gesprochen hat. Jetzt lernt man aber die Züge in seinem Angesicht, in seinem Charakter gern aufs neue kennen, vertieft sich in sie und sieht manches, was einem früher entgangen war, man versteht sein ganzes Leben und Treiben besser.

Der Hauptgrund jedoch, weshalb wir ein Durchlaufen des gesamten alttestamentlichen Stoffs auf der Oberstufe für nötig halten, ist der schon früher erwähnte (vergl. S. 111 f.), daß jetzt erst bei den Kindern das Verständnis für die religionsgeschichtliche Entwicklung vorauszusetzen ist. Jetzt gilt es, Sage und Geschichte zu scheiden, und gemäß den Ergebnissen der theologischen Forschung einer Entwicklungsgeschichte des religiösen Lebens im Volk Israel als Vorbereitung auf das in Jesu erschienene Heil zu bieten, so daß bei Mose anzufangen und so ein Gang durch Richter-, Königs- und Prophetenzeit zu machen wäre. Eine einzige Stoffgruppe ist neu. Das sind die Propheten. Nur einer von ihnen, Elias, ist schon auf der Mittelstufe aufgetreten. Dorthin gehört er auch, da seine ganzen Lebensschicksale völlig von Sagen umsponnen sind, zudem wirkt bei ihm mehr die Gewalt seiner Thaten als seiner Worte. Sein Lebensbild paßt daher wegen seiner epischen Züge mehr in die Mittelstufe, als die Lebensbilder der späteren Propheten, bei denen auch die von ihnen vertretenen neuen religiösen Wahrheiten zugleich aufgefaßt sein wollen.

Erst frühestens im 5. Schuljahr etwa sind die alttestamentlichen Propheten verständlich zu machen, selbstverständlich im Anschluß an einen

die Härte und Fehler der Lutherschen Übersetzung ausgleichenden mündlichen Vortrag oder an ein Lesebuch aus den Propheten.[1]) Sie schließen sich nach unserm Gang im 6. Schuljahr gut an die historische Wiederholung der alttestamentlichen andern Stoffe an und dienen dazu, eine tiefere Auffassung der Person und des Lebens Jesu vorzubereiten.

Ja auch in Hinsicht auf andere Stoffe müssen wir einen religionsgeschichtlichen Gang im sechsten Schuljahr bei größerer Reife der Schüler für zweckmäßiger halten als eine Verteilung auf mehrere Schuljahre. Dadurch, daß alles so von einer höheren Warte betrachtet wird, ist vor allem auch der Gefahr vorgebeugt, daß die Kinder im spätern Leben die alttestamentlichen Stoffe einfach als Märchen betrachten, wie dies bei der traditionellen Behandlungsweise nur zu oft vorkommt. Kein besseres Mittel dürfte es geben, um die Hochachtung von der Bibel, und insbesondere vor dem Alten Testament, der Jugend einzupflanzen, als diesen historischen Gang durch die alttestamentliche Religionsgeschichte. Bei diesem geschichtlichen Gang kann auch auf Religion und Kultur der orientalischen alten Kulturvölker, der Ägypter, Assyrer, Babylonier und Perser, die in dem Geschichtsunterricht der Volksschule keinen Platz haben, ein Blick geworfen werden — ein Stück allgemeiner Religionsgeschichte.

Nach alledem halten wir unsern Plan für besser als den von Meltzer[2]) empfohlenen. Er schlägt vor: fürs 2. Schuljahr Patriarchen (Abraham und Joseph), fürs 3. Schuljahr Moses und Richter (Josua, Gideon), fürs 4. Schuljahr die israelitische Königszeit (Saul, David, Salomo, Teilung des Reichs, Elias), fürs 5. Schuljahr die Propheten (Amos, Jesaja, Josias Tempelreform, Jeremia, Babylonische Gefangenschaft, Nachexilische Zeit). Auf ein Hauptbedenken, daß nämlich nach diesem Plane das Leben Jesu erst im 6. Schuljahre auftritt, kommen wir noch später zu sprechen.

Gleichsam als Zusammenfassung meiner ganzen Darlegungen möchte ich einige Sätze von Flöring anführen, mit denen ich mich fast durchgängig einverstanden erkläre (a. a. O. S. 40): „In unteren und mittleren Klassen, sowohl der Volksschulen wie der höheren Schulen, wird man aus dem alten Testament leichter verständliche geschichtliche Stoffe in Form von einzelnen Lebensbildern auswählen, unbekümmert um litterarhistorische Fragen, die für das Kind kein Interesse haben, also auch ohne den herkömmlichen Gang zu verändern, einfach als einen Anschauungsunterricht der einfachsten religiösen und sittlichen Wahrheiten, als ein Mittel, durch den idealen Umgang mit religiös und sittlich geweihten Persönlichkeiten das Innenleben der Kinder, ihr religiöses Gefühl, ihr

[1]) Vergl. Meltzer im 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 149, ferner 6. Heft aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, S. 145 f., 7. Heft, S. 90. Erläuterungen zum 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, S. 41.

[2]) 30. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik S. 154 f.

sittliches Streben zu beleben und zu bereichern. Christliche Anwendung wird hier, ohne den Abstand des alten Testaments vom neuen Testament zu verwischen, um so ungesuchter möglich sein, je mehr man nur die edelsten, keinerlei Anstoß bietenden Stoffe auswählt. Nicht ihre Thatsächlichkeit zu erweisen oder zu bestreiten, wird Sache dieses Unterrichts sein, sondern einfach den religiösen und sittlichen Gehalt aus der Geschichte oder der symbolischen Erzählung zu gewinnen und auf das Kind wirken zu lassen. Die Reflexion geschichtlich oder ungeschichtlich? liegt dem Kinde auf dieser Stufe noch ganz fern, dagegen hat es eine feine Empfindung für das wahrhaft Schöne, Große, Vorbildliche in der Geschichte. Möchte man nun auch seitens der Geistlichen und Lehrer bei diesem wichtigen Teil der Unterrichte alles schädliche Maulbrauchen, alles sinnlose Einpauken und Auswendiglernenlassen immermehr beseitigen. Erst nachdem eine Geschichte dem Kinde wirklich verständlich und lieb geworden ist, kann ein sinnvolles, nicht mechanisches Einprägen erwartet werden."

„Bei größerer Reife der Schüler, in der Oberklasse, vielleicht in einem auch noch aus andern Gründen höchst wünschenswerten Bibelunterricht, jedenfalls aber in höheren Lehranstalten muß zu der unmittelbaren Anwendung einzelner Geschichten die Erweckung geschichtlichen Verständnisses des alten Testaments, seiner hauptsächlichen religiösen Entwicklungsstufen zum neuen Bund hin und seines Abstands von demselben hinzutreten. Hier sollte auch die Wirksamkeit der hervorragendsten Propheten und die Frömmigkeit Israels im Psalter und im Buch Hiob zu ihrem Rechte kommen. Es ist auf dieser Stufe unbedingt nötig, daß in einer dem reiferen Schüler verständlichen Weise gezeigt wird, wie das alte Testament nicht einer Galerie fertiger, auf Goldgrund gemalter Heiligenbilder gleicht, sondern von Menschen zeugt, die in einer lebendigen Geschichte gestanden haben, geworden sind und auch andere zu weiterer Entwicklung angeregt haben; wie auch in der religiösen und sittlichen Ideen des alten Bundes nicht ein eintöniges Einerlei herrscht, sondern ein gewaltiger Gang fortschreitender Reinigung und Entfaltung, die wir Christen nur als Offenbarung des lebendigen Gottes deuten können."

Es handelt sich also „um eine klare Nüancierung innerhalb des alttestamentlichen Unterrichts, zu der man keine wissenschaftlichen Forschungen zu treiben braucht, eine Hervorhebung der Hauptperioden der geschichtlichen Entwicklung, sagen wir einmal mit Reuß, der Zeit der Helden, der Propheten, der Priester, der Schriftgelehrten in ihrem Gegensatz und ihrem genetischen Zusammenhang. Es ist dies gewiß keine kleine Aufgabe, aber wo man wirkliches Verständnis anstrebt, schließlich doch leichter als eine Behandlung aller Personen und Gedanken des alten Testaments auf einem Niveau." —

Nun aber das Leben Jesu? Es soll nach unsern Plan schon im 5. und dann schon wieder im 7. Schuljahr zur Behandlung kommen.

Wir geben zu, das ist ein bedenklicher Punkt. Prüfen wir zunächst einmal die Eingliederung desselben in andern Lehrplänen. Bei Ziller wurde es bloß im 6. Schuljahr behandelt. Das ist, selbst wenn man die Erbauungsstunden noch in Rechnung zieht, zu wenig für den Hauptstoff des evangelischen Religionsunterrichts. Darum haben ihn, wie wir sahen, die Verfasser der „Schuljahre" auf zwei Jahre, das 5. und 6. Schuljahr, verteilt, und zwar weisen sie, um konzentrische Kreise zu vermeiden, dem 5. mehr die epischen, dem 6. die didaktischen Stoffe zu. Ganz läßt sich das nicht erreichen, wie der folgende Stoffplan ergibt: „Im 5. Schuljahr die Jugendgeschichte Jesu, die Geschichten von Johannes dem Täufer, die Mehrzahl der Wundergeschichten (mit Ausnahme der schwereren) und einige leichtere Gleichnisse, sodaß dem 6. Schuljahr verbleiben: einige Wunderwerke, die Hauptmasse der Gleichnisse, die Bergpredigt, Leiden und Tod Jesu."[1]) Schon die Verteilung auf zwei Schuljahre, noch mehr aber auf $1^1/_2$ Schuljahre, wie in dem neueren Reinschen Plan verursacht Bedenken. Nicht immer kann ein Lehrer seine Klasse durchführen, nicht immer liegt also der Unterricht im 5. und 6. Schuljahre in zwei aufeinanderfolgenden Jahren in einer Hand. Außerdem verliert das Kind bei einer Ausdehnung des Stoffs auf zwei Schuljahre den Anfang aus dem Gedächtnis, der Überblick geht verloren, und es muß ein Neubauen eintreten, damit das Gebäude am Schluß in seiner Totalität überschaut werden kann. Ich glaube, die Lehrer der Praxis werden hier also mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, auch bei öfterer immanenter Repetition.

Zudem dürfte die Scheidung der Stoffe, wie sie in den „Schuljahren" angegeben ist, doch etwas zu mechanisch sein. Wir halten gemäß unseren früheren Ausführungen ein pragmatisches Leben Jesu, das ein organisches Ganzes bildet, für einen unumgänglich notwendigen Stoff auch des Volksschullehrplans. Immerhin wäre es denkbar, daß man ein solches Lebensbild auf zwei Jahre verteilte. Deshalb ziehe ich die Stoffanordnung bei Rein trotz allem noch derjenigen Meltzers vor, der nach den vorher erwähnten Stoffen fürs 6. Schuljahr Leben Jesu, fürs 7. Schuljahr Apostelgeschichte festsetzt.

Beide Lehrpläne scheitern aber für die Schulverhältnisse der Praxis an dem späten Auftreten des Lebens Jesu. In der Volksschule ist es unvermeidlich, daß einzelne Kinder ein oder zwei Jahre sitzen bleiben, auch abgesehen von den Schwachsinnigen und Kranken. Es wäre eine Versündigung an der Mehrzahl der Kinder, wollte man die Schwachbefähigten trotz ihrer geistigen Unreife mitschleppen und sich mit ihnen auf Kosten der Förderung der andern abplagen. Daher muß die Volksschule den Abschluß ihrer Hauptunterrichtsstoffe bis zum 6., spätestens bis zum 7. Schuljahr erreicht haben, denn nicht überall lassen sich Klassen für Schwachbefähigte

[1]) Vgl. die ausführliche Begründung von Rein, 5. Schuljahr S. 1 f.

bilden, noch weniger kann man die Fortbildungsschule als Lückenbüßer heranziehen wollen. Nach Reins Plan würden diese Kinder mit dem Leben Jesu bezw. Apostelgeschichte abschließen, würden aber in der ersten Hälfte der Schulzeit gar keinen Religionsunterricht genießen. Nach Meltzers Plan würde ebenfalls das Leben Jesu zu spät, im 7. beziehungsweise 8. Schuljahr, für diese Kinder auftreten. Der Ausbau der Weihnachtsgeschichte im 2., 3. und 4. Schuljahr im Anschluß ans Kirchenjahr, sowie die Einschiebung der Passionsgeschichte und Reformationsgeschichte im 4. und 5. bieten keinen ausreichenden Ersatz. Bleibt ein Kind bis zum 5. Schuljahr ein- oder zweimal sitzen, so erhält es fünf bez. sechs Schuljahre nur alttestamentlichn Unterricht. Das dürfte denn doch zu viel sein, und da sollte die Schrift über das Judenchristentum doch zur Korrektur heranzuziehen sein.

Dabei ist es doch auch wieder wünschenswert, daß ein pragmatisches Lebensbild Jesu, der Hauptstoff des gesamten Religionsunterrichts, in die günstigste Zeit des Volksschulunterrichts verlegt wird. Und das ist meines Erachtens das 7. Schuljahr, in welchem die Kinder noch nicht mit Religion überfüttert werden, wie im 8. Schuljahr durch das Nebeneinander von Schul- und Konfirmandenunterricht (zusammen zumeist acht bis neun Stunden!). Als einziger Ausweg aus diesen Schwierigkeiten wäre daher eine doppelte Behandlung des Lebens Jesu in einem früheren und einem spätern Schuljahr zu betrachten. Interessant dürften für uns die Bemerkungen von Bang sein, der ein chronologisches Leben Jesu dem 6., ein pragmatisches dem 7. nach einer jedenfalls im Unterricht nur skizzenhaft möglichen Behandlung der „Zeit der messianischen Hoffnung", zuweist, eine Anordnung, die allerdings für uns unannehmbar ist. Er begründet es so[1]): „Das 6. Schuljahr stellt zwar wie das 7. im Unterschiede zu den früheren Stufen ein ganzes und geschlossenes Lebensbild dar; aber es begnügt sich mit den Hauptzügen dieses Bildes und ist mehr Zeichnung als Gemälde; daß es allerdings nicht nur eine dürftige Skizze oder gar ein Gerippe ist, wird die spezielle Stoffausführung darthun. Das 7. Schuljahr bringt dazu in demselben Rahmen manche neuen Züge, die auf dem Standpunkte des 6. als Nebenzüge angesehen und ausgelassen werden durften; und es bringt dem Einzelnen eine größere Vertiefung. Wenn zuerst das einfachere, durchsichtigere und dann erst das gegliederte, stoffreichere Bild aufgebaut wird, so wird die klare und sichere Erfassung ungemein erleichtert, das Totalbild schärfer".

„Der Unterschied und Fortschritt wird sich aber besonders in der Verbindung des Einzelnen zu einem Ganzen zeigen. Im 6. Schuljahre treten die Thatsachen in der Hauptsache noch als Einzelthatsachen auf, denn wenn ihre Aufeinanderfolge auch eine der ursprünglichen Zeitfolge entsprechende ist, so wird doch das Augenmerk nicht auf den Grund

[1]) Bang, Leben Jesu, S. 120.

dieser Thatsachenordnung gerichtet, sondern sie wird eben auch als eine gegebene Thatsache überliefert; selbstverständlich weisen wir auch hier die Beziehungen, die sich gewissermaßen von selbst darbieten, nicht zurück aber die Gewinnung eines behaltbaren Totalbildes stützt sich in der Hauptsache auf das psychologische Gesetz der Succession. Das Bild der abschließenden Stufe baut sich nach dem Gesetze der Kausalität auf; mit dem Daß zeigt es auch das Warum? und Wozu? Das Einzelgeschehnis tritt als Wirkung eines oder mehrerer vorhergehender und zugleich als Ursache eines kommenden auf, bis sich schließlich das Gesamtleben aus einem göttlichen Liebesgrunde entsprungen und menschliches Heil (Heilung von Sünden und ihre Folgen) bezweckend darstellt.

„Freilich nur gründliche Überlegung und sicheres Taktgefühl vermag im einzelnen Falle zu entscheiden, bis zu welchem Grade die pragmatische Behandlung betrieben werden, ob die pragmatische Beziehung vor der Einzelgeschichte als Gesichtspunkt aufgestellt werden oder ob sie erst aus der Geschichtsbehandlung als Ergebnis hervorleuchten darf, — in welcher Weise die Forderungen auf größere Geschichtsglieder anzuwenden sind. Festzuhalten ist aber auf alle Fälle, daß die Bloßlegung des ursächlichen Verhältnisse stets zur Verlebendigung der Geschichte, zur Verflechtung des kindlichen Denkens und Fühlens in den Lebensgang seines Heilands, niemals zu bloß formalen Erkenntnisexerzitien führen darf, und daß die Kinder stets unter dem Eindrucke stehen müssen: Dein Heiland hat mit jedem Schritte und Tritte, mit jedem Gedanken, jedem Worte, jeder einzelnen Handlung auch dein Heil erstrebt — nichts für sich, alles für dich!

„Ein historisch pragmatisches Lebensbild ist undurchführbar (?), wenn ihm nicht ein chronologisches vorausgeht; und ein chronologisches verliert mindestens die Hälfte seines Wertes, wenn es sich nicht in einem historischen, pragmatischen verklärt, vollendet."

Stimmen wir auch in vielen Punkten nicht mit diesen Ausführungen überein, so dürften sie doch beachtenswert für die Begründung einer doppelten Behandlung des Lebens Jesu sein. Nach unserm Plan würden die beiden Behandlungen nicht auf zwei aufeinanderfolgende Jahre fallen, wie bei Bang, sondern auf das 5. und 7. Schuljahr. Wir halten dies für einen Vorzug gegen Bangs Anordnung, Im 6. Schuljahr sind die Schüler unserm Plan gemäß durch eine religionsgeschichtliche Schilderung des alttestamentlichen Entwicklungsgangs hindurch geführt worden. Dadurch ist ein viel höherer Standpunkt erobert und ein tieferes Verständnis Jesu aus seiner ganzen Zeit heraus ermöglicht als bei Bangs kleinem Vorkurs im 7. Schuljahr, dennoch ist aber jenes einfachere Lebensbild Jesu im 5. Schuljahr als Abschluß und Krone des vorbereitenden Religionsunterrichts im 2. bis 4. Schuljahr meines Erachtens durchaus nicht wertlos. Es ermöglicht eine wertvolle Vertiefung in die Person Jesu, die bei Reins Plan auch erst im 5. Schuljahr begonnen

wird, für Sitzenbleiber in geteilten Schulen also erst im 6., womöglich gar erst im 7. Schuljahr eintritt. Es ermöglicht ferner den Zusammenschluß des Stoffs je auf ein Jahr, wie ja überhaupt für die Volksschule abgerundete, einjährige Unterrichtsstoffe wünschenswert sind. Im 5. Schuljahr dürfte es vielleicht rätlich sein, den Stoff nicht genau chronologisch zu ordnen, es würden doch zu große Lücken hie und da entstehen, sondern ihn in Gruppen darzubieten, wie sie manche Religionsbücher, z. B. Armstroff, auch für die Oberstufe festhalten: Johannes, der Vorläufer Jesu; Jesu Jugend; Jesu Wunder; Jesu Lehren; Jesu Leidenszeit; Jesu Auferstehung und himmlische Herrlichkeit (vgl. auch Band 5 unseres Werkes). Selbstverständlich ist, daß beim zweiten Durchlaufen die epischen Teile, insbesondere aus der Leidensgeschichte kürzer behandelt werden.

Als Hauptgesichtspunkte wären folgende Bemerkungen Heyns[1]) zu betrachten: „Im 5. Schuljahre werden die Geschichten aus dem Leben Jesu in chronologischer Folge(?), aber ohne auf den innern pragmatischen Zusammenhang einzugehen, als Einzelgeschichten lebensvoll dargestellt, wenige Gleichnisse dann als Erzählungen behandelt, die Wunder nicht zur dogmatischen Ausdeutung gebraucht, (vgl. hierzu das treffliche Wort Bangs: Leben Jesu 2. Aufl. 25 f.), sondern als Erweise der Hilfe Gottes durch Christus, wobei es den Kindern ebenso wie den Zeitgenossen Jesu, ja wie dem geheilten Kranken noch heute genügen wird, dankbar anzuerkennen, daß der Herr der Armen und Kranken geholfen hat, ohne zu reflektieren, wie er es gemacht." Im 7. Schuljahre aber, nach einem „pragmatischen" Gang durchs Alte Testament, nach einer gründlichen Behandlung des Prophetismus, seiner Vertiefung der israelitischen Religion, seiner Bekämpfung der sozialen, sittlichen und religiösen Mißstände, darf ein pragmatisches Leben Jesu eintreten, in welchem „Jesus Christus nicht zu einer abstrakten Idee verflüchtigt wird, sondern auch in der Schule der historische Boden dauernd fürs Leben erobert und die Person des Herrn in seiner einzigartigen Liebe zu Gott und Menschen dargestellt wird". Hier dürfen dann auch schwierigere Redegruppen behandelt werden, die Lehre vom Himmelreich, die „Erfüllung des Gesetzes", d. h. die Erfüllung des 1. Hauptstückes mit wahrhaft christlichem Inhalt.

Langeweile wird nach meiner Erfahrung bei einem zweimaligen Behandeln des Lebens Jesu überhaupt nicht auftreten.[2]) Wichtig erscheint auch der Umstand, daß die Schüler der Mittelstufe höchstens für die häusliche Wiederholung ein biblisches Lesebuch benutzen, während die der Oberstufe die Bibel, bezw. ein aus ihr ausgewähltes Bild des Lebens Jesu in den Worten der Bibel benutzen. Das biblische Lesebuch nämlich

[1]) Vergl. E. Heyn, Leitsätze zur Behandlung des Leben Jesu in der Schule, 9. Heft der Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen.

[2]) Vergl. die Behauptungen von Lietz in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik IV., S. 336, Anm.

meinen wir aus anderweitig genauer darzulegenden Gründen (vgl. den 2. Band unseres Werkes), im 2.—5. Schuljahr für die schulmäßige Darbietung des Stoffs entbehren zu können. Der Hauptgrund ist, daß die ganze Darbietung als lebendiges Wort verständlich aus dem Herzen des Lehrers zu den Herzen der Kinder sprechen soll. Doch kann allerdings ein Lesebuch, das den Stoff genau in der entwickelten Form enthält, den Schülern für die häusliche Wiederholung gute Dienste leisten. In der Oberstufe dagegen wäre der Stoff selbst aus der Bibel bezw. Schulbibel zu lesen, damit die Schüler auch den Eindruck gewinnen, daß alles Bibelwort ist, und daß insbesondere beim Leben Jesu die drei Evangelien sich ergänzen, bei der häuslichen Repetition aber wäre für das Leben Jesu das „Schulevangelium" zu benutzen.[1])

Im 8. Schuljahre würde sich nun anschließen: Apostelgeschichte in der ersten Hälfte, in der zweiten eine Reihe von Einheiten aus der Kirchengeschichte bis zur Reformation, sowie der abschließende Katechismusunterricht im letzten Vierteljahr. Auf den letztgenannten Stoff kommen wir noch später zurück. Die neuere Kirchengeschichte würde bei dieser Lehrplanordnung allerdings erst einer späteren Behandlung nach der Volksschulzeit zufallen, falls sie nicht der Geschichtsunterricht hie und da berücksichtigen kann. Doch bieten gerade Gestalten wie P. Gerhard, A. H. Franke, Spener, Pestalozzi, Oberlin, Wichern einen trefflichen Stoff, der dem Pfarrer mehr Erfolg verbürgt als dürre Katechesenstoffe.[2]) Ferner würde allerdings auch der Geschichte der Apostel und dem Leben des Paulus eine viel kürzere Zeit zugewiesen, als bei Rein und bei Meltzer, die dieser Stoffgruppe ein ganzes Jahr zuweisen. Doch wird unserer Ansicht dieser Nachteil durch die ausführliche Behandlung des Lebens Jesu im 7. Schuljahr wieder aufgewogen.

Die Sitzenbleiber würden allerdings die Stoffe des 8. Schuljahrs überhaupt nicht kennen lernen, somit bei einmaligem Sitzenbleiben mit der pragmatischen Geschichte Jesu im 7. Schuljahr abschließen. Doch dürfte nicht unmöglich sein, nach dem pragmatischen Leben Jesu im 7. Schuljahr, wenn in der Geschichte Jesu eine Reihe nebensächlicher Geschichten weggelassen wird (vergl. die Auswahl im 8. Band unseres Werkes), noch die Geschichte der Urgemeinde zu behandeln. Zwar von dem Leben des Paulus und dem Gang durch die Geschichte der christlichen Kirche werden sie auch so nichts hören, aber einen gewissen Ersatz vermag ihnen der Geschichtsunterricht zu bieten, wie wir sehen werden. Vor allem aber erreichen sie so einen Abschluß in der christlichen Erkenntnis, insofern sich der 3. Artikel an die Geschichte der Urgemeinde anschließen

[1]) In der Zugrundelegung des Textes habe ich demnach meine Stellung gegen früher etwas geändert, vergl. die Besprechung der Bang'schen Reformvorschläge in den Neuen Bahnen 1894, Heft 12, S. 609 f.

[2]) Vgl. dazu 15. Heft der Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen 1899.

läßt, während er sonst der konkreten Unterlage entbehren würde. 1. und 2. Hauptstück des Lutherischen Katechismus sind aber das Mindestmaß an systematischem, an Bekenntnisstoff, das die Schule nach gründlicher Durcharbeitung ihren Zöglingen mitgeben muß und das zu fordern die Kirche ein Recht hat. Für diejenigen Kinder aber, die zweimal sitzen bleiben — es werden bei gewöhnlichen Verhältnissen nur wenige sein — wird auf andere Weise gesorgt. Im Anschluß an den Stoff der Mittelstufe tritt, wie später noch begründet wird, der 1. Artikel und das 1. Hauptstück im 3. und 4. Schuljahr, der 2. Artikel im 5. Schuljahr auf, sodaß diese Kinder auch einen gewissen Abschluß schon im 5. Schuljahre erreichen. Nur der 3. Artikel fehlt ihnen und müßte daher etwa am Schlusse des 5. Schuljahrs an eine einfache Behandlung der Pfingstgeschichte angeschlossen werden. Hätte man trotzdem größere Bedenken, so müßte der vorliegende Plan durch Zusammenlegen der Richter- und Königsgeschichte folgendermaßen verschoben werden: 1. und 2. Schuljahr Jesus-Geschichten und Patriarchen, 3. Richter und Könige, 4. Leben Jesu, 5. Historischer Gang durchs Alte Testament, 6. geschichtliches Leben Jesu, 7. Apostelgeschichte, 8. Abschließender Katechismusunterricht und Kirchengeschichte. Ich halte allerdings den Beginn religions-geschichtlich getreuer Schilderung der Alttestamentlichen Entwicklung im 5. Schuljahr für Volksschulverhältnisse für verfrüht.

Viel günstiger als die Volksschule mit achtjähriger Unterrichtszeit wären demnach die neunstufigen Anstalten gestellt, die höheren Bürgerschulen, Realschulen, höheren Mädchenschulen. Sie könnten unsern Plan bis zum 7. Schuljahr einhalten, dann aber auf das 8. Schuljahr die Geschichte der Urgemeinde und die Wirksamkeit des Paulus verlegen, auf das 9. Schuljahr den Gang durch die Kirchengeschichte, sowie den abschließenden Katechismusunterricht. Ungünstiger dagegen sind die Schulsysteme mit weniger als acht Klassen gestellt. Hier würde unser Lehrplan noch einige Verschiebungen zu erleiden haben, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Einen ausführlichen Lehrplan für Volksschulen mit neun Stufen, aber auch für solche mit geringerer Gliederung gedenken wir nach Abschluß der sämtlichen Präparationswerke auf Grund der jedem Band beigegebenen Tabellen noch besonders zusammenzustellen.

Nun noch ein Wort über die Beziehungen zwischen Geschichts- und Religionsunterricht. Ziller hat einen Parallelismus beider Stoffreihen herzustellen gesucht. „Neben die jüdischen Patriarchen stellen sich die fürstlichen in Thüringen, neben die jüdischen Helden die vaterländischen (Nibelungen), neben die jüdischen Könige die deutschen, neben Christus, den Schöpfer der christlichen Religion, Luther als Reformator, neben die Propheten, die begeisterten Vorkämpfer eines von dem Geiste wahrer Sittlichkeit erfüllten Gemeinschaftslebens, und die Apostel, welche die erste von den ethischen Ideen beseelte Gesellschaft darstellen, stellt sich das großartige Beispiel unsres Volkes, welches für Vaterland und Freiheit

für Recht und Vergeltung, Leib und Leben Gut und Blut einsetzt“[1]) Ähnlich ist der neue Plan Reins[2]) 3. Schuljahr: Thüringer Sagen. 4. Schuljahr: Nibelungen und Gudrun parallel den Patriarchen, Moses, den Richtern und Königen. 5. Schuljahr: Deutsche Geschichte von Hermann bis Otto I, parallel den Propheten und dem Leben Jesu. 6. Schuljahr: von Otto I. bis Rudolf von Habsburg, parallel dem Leben Jesu. 7. Schuljahr: von Rudolf von Habsburg bis zum dreißigjährigen Krieg, parallel der Apostelgeschichte und Paulus. 8. Schuljahr: vom dreißigjährigen Krieg bis 1870/71, Wiederaufrichtung des Reichs, Wilhelm I., parallel der Reformationszeit, Luther und dem abschließenden Religionsunterricht. Dieser Plan ist in den öffentlichen Schulen in Rücksicht auf die Sitzenbleiber nicht durchzuführen, wenn er auch das Ideal für diejenigen Schulen bilden dürfte, in denen alle Schüler den Abschluß erreichen. Für die anderen empfiehlt sich nicht ein zweimaliges Durchnehmen des ganzen Stoffs, sondern etwa folgende Anordnung. 3. und 4. Schuljahr: Vorbereitung durch Thüringer Sagen und Nibelungen bez. Gudrun (u. U. aufs 4. Schuljahr bei ungünstigen Verhältnissen zu beschränken). 5. Schuljahr: deutsche Geschichte etwa bis Friedrich Barbarossa. 6. Schuljahr: bis zur Reformation ausführlich, dann von den Herbstferien oder Weihnachten ab einzelne Einheiten aus dem dreißigjährigen Krieg, der Zeit Friedrichs des Großen, den Freiheitskriegen und den Einheitskriegen, aus Rücksicht auf die Sitzenbleiber. 7. Schuljahr: kurze Repetition mit Hervorhebung des Kulturgeschichtlichen der Vorzeit bis zur Reformations-Zeit (Ostern bis Sommerferien spätestens.), dann wieder in ausführlicher Behandlung deutsche Geschichte von der Reformation ab bis zu Friedrich dem Großen. 8. Schuljahr: von den Freiheitskriegen bis zur Gegenwart. Allerdings kann somit die Zeit bis zur Reformation nicht so ausgiebig wie nach Reins Plan behandelt werden, aber es wird ein Abschluß für die Sitzenbleiber erreicht, und andrerseits kommt doch auch die für die Schüler wertvollste neuste Geschichte bei der Mehrzahl der Schüler zu ausführlicher vertiefender Besprechung. Durch diesen Gang wird ausgeglichen, daß den Sitzenbleibern der Gang durch die religionsgeschichtliche Entwicklung von der Apostelzeit zur Gegenwart, besonders die ausführliche Behandlung der Reformationsgeschichte im Religionsunterricht versagt ist. Er bietet ferner zusammen mit dem Plan des Religionsunterrichtes der Unter- und Mittelstufe ein besseres chronologisches Aufsteigen „von den Alten zu den Neuen“, als der Zillersche Plan, insofern bei der Behandlung der Geschichte des Mittelalters und der Reformation Leben und Lehre Jesu nicht bloß aus Erbauungsstunden, sondern aus dem Unterricht des 5. Schuljahrs bekannt ist, sodaß hieraus doch bessere apperzierende Vorstellungen für das Wirken Luthers erwachsen, als bei

[1]) Rein, 3. Schuljahr, S. 38.
[2]) Handbuch der Päd. IV. S. 498.

der Parallelordnung Zillers. Ein gewisser Parallelismus tritt auch hier auf, insofern der altgermanischen Zeit und der Zeit der Christianisierung Deutschlands das Leben Jesu, der Reformation das Auftreten der alttestamentlichen Propheten, den Religionskämpfen im 16. und 17. Jahrhundert das allerdings geistige Ringen Jesu mit seinen Feinden entspricht. Auf eine eingehende Begründung des Plans für den Geschichtsunterricht können wir hier nicht eingehn. Nur das sei noch erwähnt, daß man von jeher den eigentlichen Geschichtsunterricht in der Volksschule erst mit dem 5. Schuljahr hat beginnen lassen, in richtiger Erkenntnis, daß erst dann das Verständnis des Kindes für historische Verhältnisse, für das zeitliche Nacheinander und Auseinander vorauszusetzen ist. Erst die Zillersche Schule hat erkannt, daß es wünschenswert ist, dem eigentlichen Geschichtsunterricht einen vorbereitenden vorauszuschicken. Für den Geschichtsunterricht, trotzdem er auch Gesinnungsunterricht ist, handelt es sich mehr um Vorbereitung des Kindes für sein späteres Wirken in der sozialen und staatlichen Gemeinschaft. Der Religionsunterricht dagegen hat es, wie wir sahen, mit der sittlichen und religiösen Charakterbildung zu thun, nicht bloß mit der sozialen. Er muß daher unbedingt eher anfangen, wenn Herbart recht hat, daß Gott als das Zentrum der praktischen Ideen und ihrer schranklosen Wirksamkeit das Älteste und Erste in der Erinnerung und, so schließen wir weiter, auch im Unterricht sein soll, und wenn die religiöse Charakterbildung ebenso wie die sittliche durch Idealpersonen herangebildet werden kann. Daher unser Vorkurs, der durch Robinson und Thüringer Sagen nicht zu ersetzen sein dürfte. Den eigentlich geschichtlichen Unterrichtsgang aber lassen wir im Religionsunterricht erst im 6. Schuljahr beginnen, da er eine noch größere Reife als der geschichtliche Unterricht erfordert.

Auch über den Lehrplan des Religionsunterrichts an höheren Schulen noch einige Worte. Ich verweise im allgemeinen auf meine schon öfter angeführte Schrift über diesen Gegenstand, muß aber bemerken, daß ich in einzelnen Punkten meine Stellung gegen früher geändert habe. Das ergeben schon die vorstehenden Ausführungen. Auch für die höhere Schule kann ich die Kulturstufentheorie im Sinn eines Parallelismus nicht mehr anerkennen, wohl aber in jenem eines historisch-genetischen Gangs. Ich bin mit Zange einverstanden darin, daß der Religionsunterricht der höheren Schule an den vorausgehenden anknüpfen soll. Gemäß der höheren geistigen Regsamkeit der Schüler kann in Sexta, dem 4. Schuljahr, wenn man den Vorkurs mitrechnet, mit einer tiefer gehenden, das kulturgeschichtliche Moment mehr wie in der Mittelstufe der Volksschule berücksichtigenden Behandlung eingesetzt werden. Da nur die wenigsten höheren Schulen mit der Vorbereitung ihrer Zöglinge durch eine Vorschule rechnen können, zudem die allgemeine Volksschule grundsätzlich vorzuziehen sein dürfte, wird man nicht umhin können, zwar manches

vorauszusetzen, also nicht „ob ovo anzufangen“[1]), aber doch die Patriarchensagen repetitionsweise vorauszuschicken, Richter- und Königszeit ausführlicher zu behandeln, als vordem geschehen. Die konzentrischen Kreise lassen sich hier nicht völlig vermeiden. — Dann sollten meiner Ansicht nach folgen: in Quinta die Propheten, die Zange für diese Stufe zu schwer ansieht, in Quarta Leben Jesu, womöglich in drei Wochenstunden, in Untertertia Apostelgeschichte, in Obertertia ein Gang durch die Kirchengeschichte und Abschluß des Katechismus im Anschluß daran. Soweit wäre der Plan annähernd derselbe wie mein früherer und dem Zanges ähnlich.

Beseitigt sind somit die konzentrischen Kreise innerhalb der Unterklassen, wie sie auch die neuen preußischen Lehrpläne bieten. Sie verhindern durch das Durchlaufen des ganzen biblischen Stoffs in Sexta und Quinta die interesseweckende Vertiefung, sie ermüden durch Repetition der ganzen neu- und alttestamentlichen Geschichten zwecks Einführung in die Bibel in Quarta, durch Behandlung des Reiches Gottes im alten Testament in Untertertia und des Reiches Gottes im neuen Testament in Obertertia. Das sind konzentrische Kreise in reinster Gestalt, die nimmermehr der religiössittlichen Charakterbildung recht dienen können, und deren Beseitigung unbedingt notwendig ist. Es scheint zwar so, als ob ein „neuer Gesichtspunkt“ bei der Repetition in Tertia vorhanden und somit die erneute Dnrchnahme zu rechtfertigen sei. Aber der Gesichtspunkt ist eben nicht der richtige. In die Erziehungsschule, auch in die höheren Schulen, gehört biblische Einleitungswissenschaft überhaupt nicht hinein. Wohl aber halte auch ich eine Wiederholung der früheren Stoffe für geboten, aber unter dem Gesichtspunkt der Weiterbildung der religiös-sittlichen Ideale, damit die Schüler das Behandelte von einem höheren Standpunkt aus betrachten lernen. Nur möchte ich sie nicht auf zwei Jahre verteilt haben, sondern allein der Untersekunda zuweisen, als Abschluß für die — leider, wegen der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst — die Schule verlassenden Schüler. Das Hauptgewicht wäre hier auf die in den Unterklassen noch weniger verständliche alttestamentliche Religionsgeschichte, sowie auf die größeren Redegruppen der Evangelien zu legen. Allerdings kann auf den höheren Schulen mit ihrem besseren Schülermaterial manches schon in den Unterklassen behandelt werden, was in der Volksschule auf die Oberklassen verspart werden muß. So ist in den Unterklassen der höheren Schulen der ganze Gang schon mehr der religionsgeschichtliche, trotzdem wird eine besondere Wiederholung, bei welcher die ganze Entwicklung im Zusammenhang überschaut wird, erwünscht sein. Ich berühre mich bei diesem Vorschlag mit Lange[1]), der für das achte Jahr der Volksschule eine zusammenfassende Wiederholung der Heilsgeschichte, verbunden mit

[1]) Zange, Didaktik und Methodik u. s. w., S. 194.
[2]) Lange, Über Apperzeption, S. 153.

der Lektüre einschlägiger biblischer Lehrstücke und poetischer Abschnitte empfiehlt, damit ein tieferes Verständnis gewisser historischer Thatsachen und Heilswahrheiten erreicht werde.

Abweichend gegen früher ist auch mein Vorschlag, die Reformationsgeschichte, samt kurzem Blick nach rückwärts und vorwärts der Obertertia zuzuweisen. Man könnte das als eine Vorwegnahme kirchengeschichtlichen Stoffs bezeichnen, den ich vordem mit Thrändorf allein den Oberklassen überwies. Dieser Stoffanordnung ist zunächst durch die Rücksicht auf den Abschluß in Untersekunda bedingt. Sie läßt sich aber auch theoretisch rechtfertigen durch die verschiedene geistige Reife der Schüler. Jedenfalls dürfte sowohl die Reformationsgeschichte in Tertia, wie ihre Wiederholung später vermittels der Lektüre der einschlägigen Schriften Luthers, also von einem höheren Gesichtspunkte aus, auf Interesse rechnen und gewiß einer gelegentlichen bloß erbaulichen Behandlung (vgl. Meltzer) vorzuziehen sein. Den drei Oberklassen verbleibt die Kirchengeschichte, von der Zeit des Ringens zwischen Paulinismus und Judaismus ab bis zur Gegenwart, wobei die neutestamentlichen Schriften, besonders Johannesevangelium und Römerbrief heranzuziehen wären. Ein genaueres Eingehen auf diese Fragen verbietet sich hier, sie dürften auch nur durch langjährige praktische Erfahrung endgültig gelöst werden. Denkbar wäre es auch, daß man wegen der Schwierigkeiten, die der Behandlung der Propheten in Quinta, und des Lebens Jesu in Quarta anwachsen, die gesamten Stoffe bis Untersekunda je um eine Stufe nach oben verschöbe, sodaß der Stoff der Sexta auf zwei Jahre verteilt würde, der Untersekunda aber der kirchengeschichtliche Gang mit Anschluß des Katechismusunterrichts, parallel dem 9. Schuljahr der neunstufigen Anstalten, zufiele. Ich betrachte diese Frage jedoch als nebensächlich. Die Hauptsache ist mir die Beseitigung der verschiedenen konzentrischen Kreise in der Unterstufe und die Anordnung der ganzen Stoffe in der Weise, daß sie bloß zweimal, das zweite Mal aber in ganz anderer Behandlung durchlaufen werden gemäß dem Fortschritt des Schülers von der historisch-auffassenden zur philosophisch-durchdenkenden Betrachtungsweise. Es sei nur kurz darauf hingewiesen, daß diese Anordnung in Parallelismus steht zu der Stoffreihe des Geschichtsunterrichts in den neuen Lehrplänen für höhere Schulen. Auch hier ist ein doppeltes Durchlaufen der gesamten Stoffe angeordnet (Quarta bis Untersekunda und Obersekunda bis Oberprima). Meiner Meinung nach ist diese Anordnung als eine glückliche zu bezeichnen (vgl. den Artikel: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen von Dr. Neubauer in Reins Handbuch der Pädagogik II S. 765f.).

E. Die Eingliederung und Angliederung des übrigen Stoffs, insbesondere des Katechismusstoffs.

Der Katechismus läßt sich, wie wir früher sahen, als eine kurze, gemeinverständliche und bekenntnismäßige Zusammenfassung

der wichtigsten religiösen und sittlichen Grundüberzeugungen des evangelischen Christentums betrachten. Damit ist auch nachgewiesen, daß er eine berechtigte Stelle im Lehrplan hat. Des öfteren mußten wir auch seine besondere Stellung in diesem Lehrplan, seine Verbindung mit dem historischen Stoff berühren. Jetzt gilt es, die Forderungen, die wir mit den Worten Staudes, kurz formuliert, angeführt haben (S. 58), genauer zu begründen.

Bei Gelegenheit der Besprechung der konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht hatten wir erwähnt, daß der Katechismusunterricht der älteste und vor der Zeit des Pietismus einzige Bestandteil des evangelischen Religionsunterrichts war. Ohne auf die früher angeführte reiche Litteratur des Religionsunterrichts genauer einzugehen, wollen wir doch in großen Zügen darzustellen suchen, wie der Katechismusunterricht seine ursprüngliche Stellung als selbständiger Unterrichtszweig hat allmählich aufgeben müssen, und wie sich überhaupt in dem Verhältnis zwischen historischem und systematischem Stoff allmählich eine organische Verbindung angebahnt hat.

Der Katechismus ist von Luther, wie schon erwähnt, durchaus nicht für die Schule verfaßt worden, sondern als eine kurze Zusammenfassung der christlichen Lehre für den Familienvater, damit er seine Familie im christlichen Glauben unterweise. Luther hat selbst gesagt: „Ich hatte gehofft, man sollte sich hinfort an die heilige Schrift selbst machen, und meine Bücher dahinten lassen, nachdem sie ausgedient und die Herzen zur heiligen Schrift geführt haben, welches die Ursache ist, warum ich sie geschrieben. Was ist, daß man viele Bücher macht und immer von dem Hauptbuche wegbleibt? Trink' doch lieber aus dem Brunnen selbst, als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen leitet." Erklärlicherweise legte man aber Luthers Katechismus bei der Begründung der Volksschulen auch der schulmäßigen Unterweisung im Glauben zu Grunde. Ja er wurde so zu einer Kinderfibel, an der man das Lesen lernte, ähnlich wie die Chinesen noch heute an den Schriften des Kong-fu-tse.[1]) Es ist bekannt, mit welch heiligem Zorn ein Pestalozzi gegen diese Entheiligung der christlichen Bekenntnisschriften (in der Schweiz des Heidelberger Katechismus) auftrat. Der ganze Unterrichtsbetrieb in der Religion beschränkte sich auf ein mechanisches Abfragen und Zergliedern, auf das „Maulbrauchen", wie es Pestalozzi nannte.

Man konnte sich bei diesem Verfahren allerdings auf Luthers Anweisungen stützen.[2]) Er hatte in der Vorrede zum kleinen Katechismus empfohlen, erstlich die Stücke des Katechismus nach dem Text hin von

[1]) Vergl. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1898. Nr. 10
[2]) Vergl. auch Thränsdorfs Artikel: Religionsunterricht in evangelischen Schulen, in Reins Encycl. Handbuch der Pädagogik V. S. 819 ff.

Wort zu Wort den Kindern beizubringen, „daß sie es auch so nachsagen können und auswendig lernen.“ Danach solle man ebenso mit der Lutherschen Erklärung verfahren, und erst wenn man sie solchen kurzen Katechismus gelehrt habe, solle man den großen Katechismus zur Hand nehmen und den Kindern „auch reicheren und weiteren Verstand“, d. h. eingehende Erklärung geben.[1]) Diese Anweisung war auf drei Jahrhunderte hinaus maßgebend, wie folgende Stelle aus Heckers General-Landschulreglement von 1763 beweist: „Nach dem Gebete wird ein Stück aus dem Katechismo, welches in der Ordnung folget, erkläret, und zwar so kurz, daß alle sechs Wochen (!) der Katechismus zu Ende gebracht werde. Bei dieser Arbeit wird es so gehalten: Das Stück, welches zu erklären, muß von einigen Kindern so lange hergesagt werden, bis es den meisten wohl bekannt worden. Hiernach werden anfänglich die Worte und darauf die Sache, welche in den Worten lieget, fragweise erläutert und mit Sprüchen aus der heiligen Schrift bestätiget. Endlich wird auch gewiesen, wie die Kinder die angehörte Wahrheit im Leben anwenden sollen“.[2])

Erst allmählich ward man sich bewußt, daß doch wohl ein tieferer, innerlicher Zusammenhang zwischen dem abstrakten Katechismusstoff und der biblischen Geschichte herzustellen sei. Das Suchen nach diesem Zusammenhang bezeichnet v. Rohden[3]) treffend als den treibenden Gedanken in der Entwicklung der Katechismusmethodik.

Nachdem man sich lange damit begnügt hatte, die Fragen des Katechismus noch weiter zu zergliedern, in spitzfindigster Form die abstrakten Lehren durch abstrakte Bibelsprüche zu erklären, für die Schüler ein reines Wortgeklingel; nachdem man ferner versucht hatte, die Lehren des Katechismus auf eine scholastische Art aus Bibelsprüchen, die man an die Spitze stellte, zu „entwickeln“! (Crüger) sah man ein, daß der abstrakte Satz bloß durch Beispiele aus der konkreten biblischen Geschichte anschaulich gemacht werden könnte. Aber man stellte den psychologischen Gang auf den Kopf, man gab zuerst den abstrakten Katechismussatz, der zunächst zergliedert und dann durch Beispiele belegt wurde (Schütze). Das ist die gangbarste, vielfach auch im Elementarunterricht verbreitete Methode. In ihr werden die Theologen in den Universitäts-Seminaren und wohl leider auch die Schüler vieler Lehrer-Seminare unterwiesen als der „einzig richtigen“ Lehrweise. Dieselbe mag nun wirklich für den Konfirmandenunterricht, wo schon eine höhere Reife des Denkens, ein Überblick auch über begriffliche Gedankenreihen, vorauszusetzen ist, ihre Berechtigung haben. Falsch ist sie auf alle Fälle für den Religionsunterricht der Volksschule bis nahe an ihren Abschluß. Da die Sokratik der Begriffsentwicklung in den unteren Klassen nicht gelingt, begnügt

[1]) Schumann, a. a. O. S. 27 f.
[2]) Schumann, a. a. O. S. 60.
[3]) G. v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Aufl. Gotha, Thienemann, 1890.

man sich mit den sogenannten „zwingenden Fragen." Diese „Kunstkatechesen" [1]) laufen aber auf den reinen Intellektualismus hinaus und einer ihrer bedeutendsten Vertreter, Schütze, muß selbst seiner Methode folgendes Armutszeugnis ausstellen: „Man muß zugestehen, daß für die volle Kunstübung katechetischer Methode im praktischen Leben nur wenig Raum ist. Wo, wie von den Sokratikern, der Schulunterricht dafür verwendet wird, ist der Religionsunterricht zur Denkübung geworden." Von der Heydt urteilt daher ganz richtig: [2]) „Wenn schon die gedruckten Musterkatechesen mit den willkürlichsten Gedankensprüngen ihr Ziel zu erreichen suchen, wie mag es in der Praxis zugehn! Man kann sich ja urteilslosen Kindern gegenüber jede Begriffsverschiebung, jede petitio principii, jeden Paralogismus erlauben; der Schlußsatz mit den beliebten „also" bringt zuletzt alles zurecht. Zur Erleichterung des Gedankenfortschritts wird dabei in ungezählten Fällen die heilige Schrift benutzt. Es wird ein bestimmter Spruch aufgeschlagen, der irgend ein Wort oder einen Gedanken zur Förderung der Katechese darbietet, und die Aussagen der göttlichen Offenbarung müssen als logische Prämissen dienen." Noch schlimmer ist es mit den Schulen bestellt, wo etwa im abschließenden Katechismusunterricht noch Diktate dogmatischer Sätze geboten werden, wie das leider noch heutzutage hie und da im Konfirmandenunterricht geschieht.

Ein Fortschritt war es daher, als man begann, den Anschauungsstoff, die biblische Geschichte, in der Katechismusunterweisung voranzustellen und aus ihm den abstrakten Satz zu gewinnen (Jaspis, Völker, Schaarschmidt, Kahle); aber das eine Grundgebrechen bestand auch jetzt noch, der Katechismusunterricht lief zusammenhangslos in je zwei Wochenstunden neben dem biblischen Geschichtsunterricht her, er nahm, je wie er sie brauchte, biblische Geschichten aus dem alten oder neuen Testament als Grundlage seiner Betrachtungen, und, wollte er sie nur einigermaßen für den kindlichen Geist lebendig oder wieder lebendig machen, so reichte er mit der zur Verfügung stehenden Zeit nicht aus. So mußte auch diese Methode in Mißkredit kommen. Dazu kam, daß man mit vollem Recht eine solche atomistische Benutzung der Bibel verdammen mußte, denn wie von Rohden [3]) ausführt, so wenig die Bibel eine zusammenhangslose Sammlung von Sprüchen darstellt, welche der Dogmatik als dicta probantia zu dienen haben, ebensowenig ist sie eine Anekdotensammlung, welche als Anschauungsmaterial für die Katechismuslehre willkürlich zu verwenden wäre.

Statt aber nun, wie es viele Lehrer in der Praxis thun, wieder zu der entwickelnden, dogmatisierenden Methode von Schütze zurückzu-

[1]) Vgl. den lesenswerten Aufsatz von Thrändorf über die Kunstkatachese in den Pädagogischen Studien von Rein, 1881, 1. Heft.
[2]) Von der Heydt, Der Religionsunterricht u. s. w. S. 71.
[3]) von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage, S. 10.

kehren, sollte man lieber den letzten Schritt vorwärts thun. Man sollte den Katechismusunterricht bis in die Oberklasse — von dieser sprechen wir später noch besonders — zertrümmern als selbständigen Unterricht und ihn an den andern Unterricht nach psychologischen Gesetzen anschließen. Das ist die Methode, wie sie besonders von der Herbartschen Schule mit Energie und stets wachsender Anerkennung vertreten worden ist, vor allem von Thrändorf und Staude, ferner auch von Dörpfeld, aber auch von solchen, die nur Berührungen zur Herbartschen Schule haben, wie von Rohden, neuerdings von Bang. Dörpfeld drückt diesen Vorschlag noch etwas unbestimmt so aus: „Die Schule muß von der abstrakten Lehre zu der konkreten Geschichte und von der künstlichen Form der sokratisierenden Katechese zu der einfachen Form der Erzählung und der zwanglosen Unterredung zurückkehren." Er denkt sich den Katechismus als „ein schließliches Zusammenfassen der christlichen Lehre in einen kurzen kirchlichen Ausdruck, wie z. B. der kleine lutherische Katechismus ihn gewährt." Wie wir früher schon erwähnt haben, will er „bei einem ordnenden und repetierenden Rückblick" einen Schulkatechismus, ein elementares System der christlichen Heilslehre entstehen lassen.

Am klarsten hat nach unsrer Ansicht Staude diese Methode dargestellt. Wir können nichts Besseres thun als seine Worte (8. Schuljahr S. 4) einfach hierhersetzen: „Der grundlegende Stoff des Religionsunterrichts ist in allen Schuljahren die biblische Geschichte; bei ihrer unterrichtlichen Bearbeitung streben wir auf Schritt und Tritt dem Ziele zu, in der Kinderseele den Katechismus aufzubauen, d. h. der Kinderseele ein festgegründetes, selbsterworbenes und wohlgeordnetes System religiös-sittlicher Begriffe, Grundsätze und Überzeugungen zu vermitteln. Wir wollen daher biblische Geschichte und Katechismus nicht nach- und nebeneinander treiben, sondern in-, mit- und durcheinander, wir treiben in jedem Schuljahr nur biblische Geschichte und auch nur Katechismusunterricht, d. h. wir vereinen beide seither getrennte Disciplinen zu einem organischen Ganzen, in dem die biblischen Geschichten stets die Erfahrungs- und Anschauungsgrundlage bilden, während der im Katechismus formulierte Lehrgehalt als begrifflicher Gewinn Stück für Stück aus den bearbeiteten biblischen Stoffen hervorspringt. Dabei haben wir den unschätzbaren Vorteil, daß wir — so zu sagen — das Eisen der Anschauung und der Teilnahme noch schmieden können, so lange es glüht, während bei der gewöhnlichen Behandlung schon die Erkaltung eingetreten ist, oder um ohne Bild zu sprechen, wir geben den im Kinde vorhandenen klaren und lebendigen Anschauungen die erwünschte Gelegenheit zur begrifflichen Ausgestaltung, sichern uns durch das Eingehen auf ein vorhandenes Bedürfnis das Interesse des Schülers, halten denselben nicht unnötig lange bei der Abstraktionsarbeit fest (denn die Abstraktion darf ja nur so weit reichen als die Anschauungen reichen) und brauchen ihn daher nicht später mit gewaltsamer Willkür zu einer stundenlangen

Abstraktionsarbeit anzutreiben, die um so peinlicher werden müßte, als sie mit längst verdunkelten und erkalteten Vorstellungen vorzunehmen wäre."

Er bestimmt das Lehrverfahren noch genauer auf Grund der formalen Stufen:[1]) „Die dritte Stufe sammelt und ordnet die von der vorausgegangen Synthese, dem sonstigen Unterricht und dem Leben geschaffenen Anschauungen und Erfahrungen, läßt durch Zusammenstellung des Verwandten (resp. Gegenüberstellung des Entgegengesetzten) das diesen Anschauungen Gemeinsame und Wesentliche klar und scharf hervortreten, das Heterogene und Unwesentliche aber verdunkelt werden und prägt somit durch Zusammenfassung des Gemeinsamen und Allgemeingiltigen die Anschauungen in Begriffe oder Begriffsverbindungen um. Die vierte Stufe vollendet diesen Abstraktionsprozeß, indem sie das gefundene Allgemeingiltige sprachlich formuliert, in der Form eines Bibelspruchs, Katechismussatzes oder Liederverses dem Gedächtnis einprägt und dann in das schon vorhandene Begriffs- und Gedankengebäude zum weiteren Ausbau desselben einreiht. Die fünfte Stufe endlich sorgt durch faktische Anwendung der gefundenen Begriffe und Grundsätze für deren psychische Macht."

Dies Verfahren ist ein echt psychologisches und ein echt christliches. Giebt doch auch unser Herr und Meister zuerst das anschauliche, in seinen Verhältnissen durchsichtige Gleichnis und dann den Lehrspruch, der den Gedanken des Gleichnisses begrifflich festlegt. Es handelt sich eben auch im Religionsunterricht, wie von Rohden bemerkt, nicht darum, abstrakte Lehren zu beweisen, sondern das Religiöse und Sittliche als ein Allgemeingiltiges aufzuweisen. Nicht in abstrakten Lehren liegt die Kraft der christlichen Gedanken, sondern in der persönlichen Ausprägung dieser Gedanken durch Christus. Das deckt sich mit dem Wort Beyschlags: „Die öffentliche Erziehung zum Christentum, soweit sie auf einen Unterricht in den kirchlichen Dogmen hinausläuft, widerspricht entschieden dem Wesen des Christentums. — Die Anleitung zu einer besseren Einrichtung dieser Erziehung ist in dem Wirken Jesu klar gegeben. Der Herr hat den Jüngern sich selbst und seine Worte vorgehalten, nicht Verstandessätze über sein und des Vaters Wirken."

In diesen Sätzen liegt zugleich eine ernste Mahnung, mit dem Abstraktionsprozeß recht überlegt vorzugehen. Bang befürchtet, daß bei dem Verfahren, wie es Staude beschreibt, oft das glühende Eisen der Abstraktion mit dem kalten Wasser kühlen begrifflichen Denkens übergossen wird. Sicher ist dies Bedenken begründet, wenn ein Abstraktionsprozeß in Unter- oder Mittelklassen eine ganze Unterrichtsstunde ausfüllt oder sich über mehrere Stunden ausdehnt, wie es nach den Präparationen von Staude nicht immer zu vermeiden ist. Hier kommt es eben auf den

[1]) Vgl. auch Thrändorf, Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode, Langensalza. 2. Aufl. 1897.

Takt des Lehrers an, er muß den Schülern gleichsam den Puls fühlen, muß fühlen, ob in ihnen noch das warme Leben religiösen Interesses an den in der Geschichte enthaltenen Gedanken pulsiert. Nur solange dies vorhanden ist, wird ihm auch der rege Eifer in der Entwicklung des Begrifflichen nicht fehlen. Es ist dies eine Probe auf das Exempel, ob es ihm gelungen ist, mit der Erzählung selbst das Interesse der Kinder in seiner Tiefe zu erfassen, sie bis ins Herz zu erwärmen. Aus dem Gesagten geht auch hervor, daß in den unteren Jahrgängen der Abstraktionsprozeß bloß kurze Zeit erfordern darf, das Begriffliche darf eben nur als reife Frucht herauswachsen aus der Kindesseele, Treibhausfrüchte sind ohne Saft und Kraft. Vollkommen im Rechte ist sonach von der Heydt.[1]) wenn er verlangt, daß die biblischen Geschichten von der dogmatischen Katechisierlust verschont bleiben, aber sein Versuch, den Katechismus als Zusammenfassung der Abstraktionsprozesse völlig aus der Schule hinauszudrängen, wird nicht gelingen.

Es ist nun auch klar, inwiefern dem Lehrer die Gewinnung eines Systems religiöser und sittlicher Überzeugungen als eine bestimmende Norm bei seinem ganzen Religionsunterricht vorschweben muß. Nicht als ob dem biblischen Geschichtsunterricht irgend welcher Zwang angethan werden soll, vielmehr schreitet die Katechismusstoffgewinnung an der Reihe der biblischen Geschichten vorwärts, und der Fortschritt der letztern ist maßgebend für den Fortschritt der erstern. Aber in ein und derselben biblischen Geschichte liegen oft mehrere allgemeine Grundgedanken verborgen, oft wenigstens neben dem Hauptgedanken noch wichtige Nebengedanken. Es wäre nun eine Thorheit, alle entwickeln zu wollen, das würde zu lange Zeit erfordern, und so würde das Edelmetall der Anschauung entschieden erkalten. Ferner lassen sich ethische wie religiöse Gedanken verschieden formulieren, ein Bibelspruch enthält oft in anderem Gewand dieselbe Wahrheit, wie ein Gesangbuchvers und wie ein Katechismuswort. Da gilt es für den Lehrer, das Ganze im Auge zu behalten, jeweilig das Geeignete auszuwählen, damit allmählich Katechismussatz an Katechismussatz sich schließen kann, Bibelspruch an Bibelspruch. Das ist ein so hohes Ziel, daß es der einzelne Lehrer kaum erreichen kann. Hier können gute Präparationen und Lehrpläne eine wertvolle Hilfe geben. So entwickelt Thrändorf am Leben Jesu für die Oberstufe den 2. Artikel, an der Geschichte der Urgemeinde und des Apostels Paulus den 3. Artikel und das 4. Hauptstück. In den Staudeschen Präparationen und den ihnen nachgebildeten kommt dagegen der Katechismus zu kurz gemäß der Anschauung Staudes vom Ideal eines Schulkatechismus.[2]) Ein zusammenhängendes Ganze entsteht bei ihm nicht. Hier sind also insbesondere für die Mittelstufe noch wichtige Aufgaben für den Religionsunterricht zu lösen.

[1]) A. a. O. S. 60, 68 u. a.

[2]) Vgl. die Zugeständnisse von Staude selbst im 8. Schuljahr, S. 10.

Nun haben wir noch eine Aufgabe in Betracht zu ziehen: Wie sollen die einzelnen Katechismussätze, Bibelsprüche, Gesangbuchlieder, zu wohlgeordneten Gruppen zusammengestellt werden? — Schon Dörpfeld hatte von ordnenden und repetierenden Stunden gesprochen, in denen nach größeren Zeiträumen, am Schlusse eines Jahres- oder Stufenkursus der gesamte Stoff in einem Rückblick zu ordnen sei. Er verlangt daher von einem idealen Schulkatechismus, daß er „jeder Stufe ein angemessenes, bequemes Pensum zuweist, so jedoch, daß jede Stufe etwas Ganzes erhält". Diese Forderung behält auch ihr Recht, wenn wir anstatt des Schulkatechismus den Lutherischen Katechismus als Zusammenfassung der religiös-sittlichen Überzeugungen einsetzen. Es wäre verkehrt und würde auch nicht den vorliegenden Verhältnissen angemessen sein, sollte das Kind etwa vom 3. Schuljahr ab Sätze aus allen Hauptstücken des Lutherischen Katechismus auf der Abstraktionsstufe gewinnen. Nein, gemäß den kindlichen Entwicklungsstufen des blinden und willigen Gehorsams und gemäß den Erfahrung, daß zuerst die sittliche Entwicklung zu fördern ist, werden naturgemäß die Teile des Dekalogs, allmählich auch Stücke der Lutherischen Erklärung, dann der 1. Artikel des christlichen Glaubens den Inhalt der zu formulierenden begrifflichen Ergebnisse bilden, mit parallellaufenden Sprüchen. Erst später werden die anderen Hauptstücke Berücksichtigung finden können, und zwar wäre es wünschenswert, wenn das Zusammengehörige bald nacheinander entwickelt werden könnte. Das würde die folgende Zusammenstellung erleichtern. Aber auch hier muß jeder Zwang von der Behandlung der biblischen Geschichte fern bleiben.

Auf jeden Fall dürfte es also nötig erscheinen, in besonderen Stunden am Schluß größerer geschichtlichlicher Abschnitte die einzelnen Katechismussätze zusammenzufügen. Für einzelne Katechismusstücke, wie den 2. Artikel müssen dann noch Ergänzungen des nicht aus dem konkreten Stoff Erarbeiteten stattfinden. Die einzelnen Ausdrücke der Lutherischen Sprechweise sind schon geläufig geworden, es gilt nur die oft so schweren Satzkonstruktionen Luthers zu erklären und verständlich zu machen. So werden sich allmählich kleine Gruppen bilden und zwar in der Weise, wie Thrändorfs System am Schluß seiner Präparationen. Jedes Gebot und jeder Artikel zerfällt in mehrere logisch geschiedene Hauptgruppen, wobei vielfach Text und Luthers Erklärung zusammenzunehmen wäre. Jede Gruppe kann wieder im Unterteile gegliedert werden, in denen neben dem leitenden Gedanken Beispiele aus der biblischen Geschichte, Bibelsprüche, Liederverse, Sprichwörter ihre Stelle finden. Thrändorf giebt selbst folgende Anleitung:[1]) „Bei der Einübung größerer Katechismusstücke ist es nicht nötig, daß die

[1]) Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 1. Teil. S. 4.

Schüler alle Einzelheiten in der Reihenfolge, wie sie im Hefte stehen, aufzählen, sondern sie müssen vielmehr zeigen, wie sie das Ganze als solches in ihrer Weise aufgefaßt haben und in ihrer Sprache darzustellen verstehen. Die klassischen Bibel- und Katechismusworte müssen sie von selbst in ihrer Darstellung an passende Stelle setzen .... Diese zusammenfassenden Darstellungen, die, wenn sie gelingen sollen, fleißig geübt werden müssen, werden naturgemäß bei den einzelnen Schülern sehr verschiedene Gestalt annehmen, der begabte Schüler wird sich ausführlicher und gewählter aussprechen, bei Schwächeren wird sich der Lehrer mit den Hauptsachen begnügen müssen. Anfangs wird der Lehrer dem Schüler einige Unterstützung gewähren müssen, indem er durch ein „Wenn" und „Aber" oder durch eine Frage den stockenden Ablauf der Gedankenreihe in Fluß bringt: aber allmählich müssen diese Hilfen seltener werden, um endlich ganz zu verschwinden!" — Kein Zweifel, wenn der Schüler von unten auf gewöhnt wird, in ganzen Sätzen sich auszusprechen, allmählich mehrere Sätze zu gruppieren, so können schon in der Mittelstufe kurze Zusammenfassungen dieser Art geübt werden, und auf der Oberstufe können diese eine größere Ausdehnung gewinnen, besonders wenn es der Lehrer versteht, in knapper, kindlich verständlicher Weise die Zusammenfassung erst selbst zu bieten. Mehrjährige Praxis hat mir dieses Ziel als möglich und erstrebenswert erwiesen, allerdings müssen auch in der Oberstufe die Abschnitte kleiner und geringer an Zahl sein als Thrändorf sie bietet, sonst geht beim öfteren „Einüben" das Interesse verloren, und dann behalten die Einwürfe Bangs u. a. gegen dieses Verfahren recht. Auf jeden Fall aber muß die scholastische Entwicklung dogmatischen Wissens vermieden werden, es handelt sich vielmehr bloß um ein Ordnen und Gliedern, Zusammenstellen und Einprägen. Hier sind daher auch die von Schultze empfohlenen „Katechismuswanderungen" am Platz.[1])

Was den Anschluß des erbaulichen Stoffs der Kirchenlieder und Psalmen anlangt, so hat dieser in ähnlicher Weise zu erfolgen, wie der des systematischen; und zwar werden zunächst einzelne Verse gewonnen je nach Beziehungen zu einzelnen biblischen Geschichten und später erst die Verse zum Lied zusammengeschlossen. Manche Lieder erlauben auch einen fortlaufenden Anschluß ihrer einzelnen Verse an eine Gruppe von biblischen Geschichten; z. B. das Lied: „Befiehl' du deine Wege" paßt trefflich zur Josephs-Geschichte oder zu Israels Wüstenzuge. Das Gesagte gilt natürlich für die Mittelstufe, auf der Oberstufe treten auch ganze Lieder im Anschluß an den biblischen Stoff auf, wobei kurze, anschauliche Notizen über die Verfasser geboten werden dürfen, falls nicht auf dieselben in den Einheiten aus der Kirchengeschichte eingegangen werden kann.

Blicken wir auf das Vorstehende zurück, so können wir wohl be-

[1]) Vergl. L. Schultze, Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht in Schule und Kirche, 5. Aufl. Magdeburg 1891.

haupten, daß in den gegebenen Richtlinien eine Art der Katechismusbehandlung gegeben ist, die wir getrost als das Bessere der hergebrachten Lehrweise entgegenstellen können. Wir haben uns dabei in manche methodische Fragen einlassen müssen, die ausführlich im 2. Band unseres Werks zu besprechen sind. Stellen wir noch einmal die besondern Vorzüge gegenüber der hergebrachten Lehrweise etwa nach den Grundsätzen von Crüger oder Schütze uns vor Augen.

Die logisch entwickelnde, dogmatisierende Methode kann bloß ein äußerliches Verständnis den Kindern andozieren. Damit begnügt man sich vielfach. Man sieht eben die ganze Sache so an, als handle es sich für den Schulunterricht nur um ein „festes Einprägen der Erkenntnisgrundlagen, des unentbehrlichen Gedächtnisstoffs: Katechismus, Lieder, biblische Geschichte“[1]), weniger um „persönliches Aneignen,“ dies habe erst der Konfirmandenunterricht zu thun. So äußert sich sogar ein Mann wie L. Wiese.[2]) Bekanntlich geht aber diese Zukunftssaat, die man so auszustreuen hofft, nur zu oft nicht auf. Schon in der Schule möchte man bei dieser Art der Katechismusbehandlung oft verzweifeln, wenn man die Kinder ganz falsch betonen hört; Satzzeichen und Gliederung übersehen sie, entstellen einzelne Wörter und schnurren das Ganze mit einer solchen Zungenfertigkeit und Gedankenlosigkeit her, daß man an den bekannten Bibelspruch vom heidnischen Plappern erinnert wird. — Gewiß ist nun das Mechanische nicht ganz aus dem Unterricht zu verbannen, aber gegen einen gedankenlosen Mechanismus giebt es eben doch ein Mittel; und das ist ein Unterricht, wie wir ihn geschildert haben und wie er eine tiefere Durchdringung des Stoffs fordert. Dadurch, daß der Gedanke erst inhaltlich entwickelt, dann in die bestimmte Form gegossen wird, ist die einzigmögliche Bürgschaft geboten, daß mit dem Inhalt auch die Form aufgefaßt wird. Für einzelne Teile des Katechismus müssen wir allerdings davon absehen, eine dogmengeschichtlich richtige Erklärung zu geben, wie z. B. bei: „empfangen vom heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria“ u. a., doch das sind Ausnahmen. Es ist aber ein Irrtum, wenn man wie Linde alles Ordnen begrifflichen Stoffs vermeiden will, und es ist völlig unverständlich, wie er zu folgenden Behauptungen kommen kann: „Ob das System in gesondertem Unterrichte behandelt oder ob es aus der Biblischen Geschichte heraus ‚erarbeitet‘ wird, bleibt sich ganz gleich. Gelernt werden muß es doch! Und am Ende ist das, was die Kinder bei dem Verfahren des ‚Herausarbeitens‘, also von vier, fünf Jahren her merken müssen, noch ein größeres Bleigewicht für sie, als wenn es in zwei Jahren (auf der Oberstufe der Volksschule) abgemacht wird.“

Ferner wurzelt der Lehrstoff bei unsrer Art des Anschlusses

---

[1]) Frank, Neue kirchliche Zeitschrift. I. Jahrgang 9. Heft.

[2]) L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen, Berlin 1890. Wiegandt und Grieben S. 49.

tiefer im Gefühl. Da naturgemäß weniger entwickelt werden kann, als der dogmatisierende Unterricht liefert, erfolgt nicht eine solche Überschüttung des kindlichen Geistes mit begrifflichen Stoffen, die notwendig Antipathie, Haß gegen den Katechismus, ja gegen den ganzen Religionsunterricht erzeugen muß. Wer den gewöhnlichen Betrieb des Katechismusunterrichts in Schule und Kirche kennt, wird es verstehen, wie Gottfried Keller im „Grünen Heinrich" schreiben konnte:[1]) „Wer will bestreiten, daß vielleicht, wenn das Ursprüngliche und also wohl auch das Göttliche, das in der jungen Menschenseele liegt, nicht in das hanfene, dürre, geflochtene Netz eines Katechismus, heiße er wie er wolle, abgefangen würde, die schneidende, blutige Kritik des Mannesalters und die wilden Kämpfe verhütet würden. Ich betrachte diese halb gottlose Zeit gerade der reichsten und bildsamsten Jahre als eine kalte, öde Strecke und weise die Schuld einzig auf den Katechismus und seine Handhaber." Ähnlich klagte schon Diesterweg, der allerdings in seiner Verdammung des konfessionellen Religionsunterrichts zu weit ging: „Die Religion wurde ein Gegenstand des Auswendiglernens. Der Stoff wurde in kurzen Fragen und langen Antworten dargeboten. Diese im Himmel und auf Erden unverantwortliche Lehrweise erklärt allein hinreichend den heutigen religiösen (trostlosen) Zustand des Volkes. Wie kann die Religion, die auf solche unpsychologische, abschreckende, unmögliche, förmlich haarsträubende Weise an die Kinder gebracht wurde, auf das Gemüt wirken, ein Gegenstand des Gemütslebens werden?"[2]) — Wir finden also in unserm evangelischen Religionsunterricht denselben Übelstand, der auch beim katholischen herrschend ist, wie die Klage Roseggers[3]) bezeugt: „Wie sieht in unserer Volksschule der Religionsunterricht aus: Mechanisches Aufgeben, mechanisches Auswendiglernen, mechanische Prüfung, mechanisches Hersagen. Wie seelenloos, wie handwerksmäßig wird das kalte, dürre Wort abgehaspelt. Es ist, als ob der gegenwärtige Katechismusunterricht dazu angelegt wäre, dem Menschen schon von früher Jugend an die religiöse Welt zu verleiden. Die jahrelange, freud- und willenlose Beschäftigung mit einem Gegenstand muß endlich gleichgültig machen gegen denselben, das Herz wird für alle religiöse Empfindung nach und nach verledert. Die Gleichgültigkeit gegen den Katechismus wird vom Katechismus auf Kirche und Gottesdienst übertragen. Dieser Unterricht vermag jenen religiösen Sinn nicht auszubilden, der für ein sittliches Volkstum von nöten wäre. Ehrwürdige Lehrer der Religion, gebt unsern Kindern das Beste, was ihr geben könnt — das Evangelium Jesu."

[1]) Angeführt von Thrändorf in der Zeitschrift für Phil. u. Päd. III. 3. S. 209, vgl. auch R. Göhre, Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche, Leipzig, Grunow 1891.

[2]) Adolf Diesterwegs ausgewählte Werke, 2. Aufl. Frankfurt a. M., M. Diesterweg 1890. 3. Bd. S. 259.

[3]) Rosegger, Allerlei Menschliches 1892 S. 79 f. angeführt von P. Pfeifer im Praktischen Schulmann, 1898. S. 112.

Viel sind an diesen Übelständen natürlich auch die vorgeschriebenen Lehrpläne schuld, die eine zu große Stoffmenge zur festen gedächtnismäßigen Einprägung vorschreiben (vergl. das Vorwort!). Und wer da weiß, wie in einer vollen Klasse einer Oberstufe die Durcharbeitung des „Memorierstoffs" den besten Teil der Zeit wegnimmt, und wie dann dem gewissenhaften, wirklich für erzieherische Einwirkung begeisterten Lehrer zu Mute wird, der wird und muß solche Verhältnisse für ein großes Unglück für unser religiöses Volksleben bezeichnen und muß dahin wirken, daß hier Wandel geschaffen wird. Vor allem kann sich die Kirche hier ein großes Verdienst erwerben, wenn sie in den Anforderungen an Gedächtnisstoff für den Konfirmandenunterricht nicht zu hoch geht. Thatsächlich wird vielfach bloß für diesen gelernt, ja gepaukt (vergl. die Einleitung, S. 5f.). Die Kirche sollte aber ebenso einsehen, daß nur was aus konkretem Geschichtsstoff erwachsen ist, wertvoll ist für den kindlichen Geist. Dann würde auch die Klage verstummen, daß die Konfirmanden so „katechismusmüde" in den Unterricht treten, daß der kleine Lutherische Katechismus in der Volksschule so abgebraucht würde,[1]) daß die Kinder „die schwersten dogmatischen Begriffe, Sünde und Schuld, Erlösung und Vergebung, Seligkeit und Verdammnis, Himmel und Hölle, mit einer gewissen Sicherheit und Leichtigkeit handhaben, an der man deutlich bemerkt, daß sie innerlich von der Bedeutung nicht durchdrungen sind."[2])

Nur durch Umgestaltung des gesamten Katechismusunterrichts in der Schule, wie in der Kirche kann dem Übel gesteuert werden. Es dürfte dies zum Segen für beide Teile sein. Nur wenn die genannten Grundfehler, die dogmatisierende Behandlungsweise und die Überladung des Memorierstoffs, beseitigt sind, kann man auch auf eine bleibende Wirkung des Katechismus bei der Jugend rechnen. Wenn bloß das aus konkretem Stoff Erwachsene fest eingeprägt und infolgedessen der Memorierstoff beschränkt wird, so muß das Gelernte eben wegen seiner innigen Verbindung mit dem anschaulichen Geschichtsstoff auch tiefer haften bleiben. Dörpfeld fragt mit Recht, wieviele wohl in ihrem zwanzigsten oder dreißigsten Lebensjahre auch nur den Inhalt und die Anordnung der fünf Hauptstücke Luthers angeben könnten. Sicher ist, daß nicht Katechismusstellen, sondern anschauliche Bibelsprüche und Liederverse in Not und Gefahr dem gläubigen Christen wieder am ersten einfallen und ihm einen inneren Halt geben.

Wir stehen scheinbar am Ende unserer Entwicklung, denn wir haben nachgewiesen, wie nach unsrer Anschauung aller Katechismusstoff und mit ihm auch die Bibelsprüche, Liederverse u. s. w. an den geschichtlichen Stoff einzeln angeschlossen und jeweilig in Gruppen zusammengestellt

[1]) Caspari, bei von Rohden a. a. O. S. VIII.
[2]) Hempel, Zum Katechismusunterricht, 3. Aufl., Leipzig, Brandstetter 1894 S. IV.

werden sollen. Allein es erhebt sich noch die wichtige Frage: Ist nicht auf der Oberstufe ein nochmaliges Durchlaufen des ganzen Stoffs nach Ordnung des Lutherischen Katechismus angebracht oder notwendig? — Die Antwort der strengen Herbart-Zillerschen Schule lautet: Nein, wenn auch nicht immer ganz entschieden. — Thrändorf sagt:[1]) „Eines gesonderten Katechismusunterrichts bedarf es meines Erachtens nicht, denn wenn der Unterricht nach Formalstufen seine Schuldigkeit gethan hat, so ist die Arbeit, die man allenfalls dem besonderen Katechismusunterrichte zuweisen könnte, bereits mit gethan." Auch Staude meint, „mit der Durcharbeitung der biblischen Geschichte sei auch der Katechismus fertig und vollendet." Doch macht er aus Rücksicht auf den Umstand, daß es nie vollkommene Lehrer und Schüler giebt, das Zugeständnis, daß im 8. Schuljahr der Katechismus nochmals durchlaufen werden möchte. Das ist eine Mittelstellung, die Bang mit Recht verurteilt[2]). Auch Dörpfeld hat sich öfter gegen einen besondern Katechismusunterricht ausgesprochen,[3]) wie auch von Rohden[4]) es für angebracht hält, den zusammenfassenden Unterricht dem Konfirmandenunterricht vorzubehalten. Bei Dörpfeld hat Bang allerdings eine wichtige Stelle übersehen. In dem Anhang der Monographie „Denken und Gedächtnis" sagt Dörpfeld[5]): „Daß in den reiferen Jahren die auf den unteren Stufen aus den Geschichten entwickelte Glaubens- und Sittenlehre irgend einmal auch im Zusammenhange, also selbständig, behandelt werden müsse, kann nicht zweifelhaft sein; allein damit ist noch nicht gesagt, daß der Lehrgang auf den genetischen Charakter gänzlich verzichten, mithin ein reindoktrinärer sein müsse. Gewiß kann dann der Lehrgang nicht mehr ein rein geschichtlicher sein; allein darin besteht eben das Problem, einen Lehrgang zu finden, worin das rationelle und genetische Moment verbunden ist."

Das ist auch unsre Ansicht. Auf der Oberstufe muß der Katechismus Luthers als unsre grundlegende evangelische Bekenntnisschrift noch einmal im Zusammenhang durchgearbeitet werden, wobei wir allerdings nicht Bang beipflichten können, der in dem abschließenden Katechismusunterricht einen andern Christus, wie im biblischen Geschichtsunterricht der vorhergehenden Stufen, nämlich den dogmatisch-religiösen im Gegensatz zum ethisch-religiösen in den Mittelpunkt stellen will (vergl. unsere früheren Darlegungen S. 49.) Vielmehr: wie nach größeren Gruppen des biblischen Geschichtsunterrichts ein Gebot, ein Artikel, ganze Hauptstücke im Zusammenhang betrachtet

[1]) Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe, 1. Teil (Leben Jesu) S. 4.
[2]) Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts S. 42 f.
[3]) Vergl. Bang a a O S. 27 f.
[4]) Von Rohden, a. a. O. S. VIII.
[5]) F. W. Dörpfeld, Gesammelte Schriften, 1. Band, Gütersloh, Bertelsmann, 1894, S. 160.

werden sollen, so muß auch schließlich eine zusammenfassende Betrachtung des ganzen Systems ethischer und religiöser Wahrheiten im Religionsunterricht stattfinden, und zwar am besten im Anschluß an die Reformationsgeschichte, damit der Schüler einen Überblick über die wichtige Bekenntnisschrift gewinne. Dieser wichtige Überblick soll also außer etwa bei einklassigen oder zweiklassigen Schulen nicht dem Konfirmandenunterricht überlassen bleiben, wie dies Thrändorf, Meltzer, von der Heydt vorschlagen, da sie den abschließenden Katechismusunterricht als spezifisch, konfessionell ansehen. Der Konfirmandenunterricht sollte vielmehr bei seiner meist beschränkten Zeit lieber bloß ein Kapitel besonders durcharbeiten. Überhaupt ist die Beziehung zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht je nach den besondern Verhältnissen zu regeln und wenn möglich während der Zeit des letzteren kein Katechismusunterricht mehr in der Schule zu treiben. Es wäre überhaupt zu überlegen, ob nicht während des Konfirmandenunterrichts der Religionsunterricht in der Volksschule wegen der so entstehenden Menge an Religionsstunden — meist sind es acht oder neun — überhaupt zu streichen wäre, wie es meist in den Landschulen, auch vielfach in Bürgerschulen und höheren Schulen der Fall ist. Am einfachsten würde ja diese Frage dadurch gelöst, daß man die Konfirmation in ein reiferes Alter nach der Schulzeit, etwa an den Schluß der Fortbildungsschulzeit, verlegte. So könnte das letzte Jahr der Volksschulzeit und das erste der Fortbildungsschulzeit durch Behandlung anschaulichen, religionsgeschichtlichen Stoffs (Apostelgeschichte und Kirchengeschichte) der Charakterbildung viel besser nutzbar gemacht werden, als dies heutzutage geschieht, das letzte Fortbildungsschuljahr könnte der Vorbereitung auf die Konfirmation dienen.[1]) Doch ist diese Einrichtung, wie schon erwähnt, nicht durchführbar. Die ganze Frage, in welcher Weise die Beziehung zwischen schulmäßigem und kirchlichem Religionsunterricht hergestellt werden soll, beziehungsweise wie der kirchliche Unterricht eine Fortsetzung des schulmäßigen bilden kann, ist noch nicht gelöst (vergl. von der Heydt: Der Religionsunterricht in Schule und Kirche, und Armstroff und Spieß: Die einheitliche Gestaltung des Religionsunterrichts, Bielefeld, Helmrich).

Über die Gestalt, die der abschließende Katechismusunterricht zu nehmen hat, geben von Rohden, Staude, Bang einige Andeutungen, doch ist der ganze Gang noch problematisch. Nehmen wir an, er sollte nicht mehr als etwa ein Vierteljahr an Zeit erfordern. Es gilt vor allem einen Überblick über die Verbindung der einzelnen Teile untereinander zu geben. Der Dekalog dürfte nicht zu ausführlich wieder behandelt werden, auch die andern Hauptstücke sind im vorausgehenden Unterricht, vielleicht mit Ausnahme des 4. und 5., schon genau besprochen worden. Nur hie und da wird daher auf das einzelne genauer eingegangen. Weniger die

[1]) Vergl. auch Gerbert, Die Bedeutung des Katechismus im Stufengang des religiösen Unterrichts. Heidelberg 1898.

unvollkommenen Persönlichkeiten des Alten Testaments sollen in den Mittelpunkt der Betrachtung treten, als Christus. Bang drückt das recht treffend so aus[1]): „Das Gesamtbild Jesu ist für jeden einzelnen Katechismussatz der Resonanzboden; und wenn auch der Unterricht zeitlich immer nur eine Thatsache dieses Lebensbildes ins volle Licht des Bewußtseins erhebt, so werden doch alle ihr verwandten Thatsachen gewissermaßen in Mitschwingung versetzt; sie sind dynamisch gegenwärtig; wie es beim Orgelspiel nur des Anschlagens einer Taste bedarf, um dadurch alle mit dem Grundtone verwandten Töne zum Miterklingen zu bringen und einen mächtigen Gesamtton zu erzeugen, so verleihen auch im Katechismusunterrichte die verwandten und miterregten Bestandteile des Lebensbildes dem im Blickpunkte der kindlichen Seele stehenden Einzelgebilde Stärke und Farbe. So enthält also jedes Hauptstück das ganze Christentum potentiell in sich."

Über die Behandlung im einzelnen nur einige Worte. Wir knüpfen an die Worte Staudes an: „Methodische Forderung bei diesem nochmaligen Durchlaufen des Katechismusstoffes ist natürlich, daß stets auf Veranlassung des Zieles (Ziele sind die größeren und kleineren Lehrstücke des Lutherischen Katechismus und zwar in der von Luther gegebenen Reihenfolge) alle (?) zu einem Lehrstück gehörenden biblischen und nichtbiblischen Geschichtsstoffe von den Schülern herbeigebracht werden, daß sich die folgenden Abstraktionen und allgemeinen Betrachtungen auf diesem Grund erheben und unter sorgfältiger Berücksichtigung der einschlägigen gewonnenen Sprüche in einer erbaulichen Verwertung der gewonnenen Wahrheit gipfeln."[2]) Das ist eine klare Darstellung des „genetischen Verlaufs", wie ihn Dörpfeld und von Rohden angestrebt haben.[3]) So gewiß der Lehrer mit den Schülern der Oberstufe die abstrakten Gedanken der Bergpredigt an die Spitze der Betrachtung stellen kann und von diesen aus zu der Anwendung auf konkrete Beispiele vorwärtsschreiten kann, so gewiß entspricht eine ähnliche Behandlung auf der Oberstufe — nur um diese handelt es sich — der „psychologischen Methode".

Die Behandlung nimmt hier also ihren Ausgang von dem sonst auf der 4. Formalstufe, der Systemstufe, zu gewinnenden und eben auf diese Weise im früheren Unterricht schon erarbeiteten Stoff. Darum sind auch beim abschließenden Katechismusunterricht die Anforderungen zu modifizieren, die man für gewöhnlich an die Formulierung des Ziels jeder Einheit zu stellen hat. Die Ziele können zwar nicht anschaulich, müssen aber verständlich und bestimmt sein. An diese Ziele, die meist mit den Worten des Katechismus zu formulieren sind, schließt sich die folgende Betrachtung an, die bloß kurz die Hauptgedanken hervorhebt und den Katechismusstoff mit

[1]) Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts, S. 165.
[2]) Rein, 8. Schuljahr S. 9.
[3]) Als die beste Übertragung in die Praxis dürften gegenwärtig die beiden Hefte von Just, Der abschließende Katechismusunterricht, Altenburg, Pierer 1896/97 anzusehen sein.

den Bibelsprüchen zu kleinen, auch von den Kindern im Zusammenhang reproduzierbaren Ganzen vereinigt, womöglich in der schon früher gewählten Gliederung, nach Art der Zusammenstellungen in Thrändorfs Präparationen. Die ganze Behandlungsweise läßt sich, wie Bang es thut, recht wohl mit den Begriffen „Vertretung" und „Verdichtung" charakterisieren. „In dem Katechismuswort liegt verborgen, was das Kind an anschaulichem Geschichtsstoff besitzt, aus dem ihm früher erst der abstrakte Satz erwachsen ist. Aufgabe des Unterrichts ist es nun, die schlummernden Erinnerungen zu wecken und aufs neue mit dem abstrakten Satz in Beziehung zu setzen, sie also wieder in diesen zu verdichten." Beim Hauptstück von der Taufe und vom Abendmahl wären hauptsächlich die im biblisch- und kirchengeschichtlichen Unterricht gegebenen Schilderungen von der Johannistaufe, der Einsetzung der Taufe, den Tauffitten in der alten Kirche und in unserer evangelischen Kirche mit Verwendung der Erlebnisse der Kinder, ebenso von der Einsetzung des Abendmahls, der Abendmahlsfeier in der alten Kirche, dem Streit der Reformatoren mit dem katholischen Wunderglauben und der Abendmahlsfeier in unserer evangelischen Kirche zu verwerten. — Anzuschließen wäre an geeigneter Stelle die Behandlung des Kirchenjahrs und des evangelischen Gottesdienstes. Auch bei dem systematischen Stoff wird sich ein Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung bemerkbar machen, auch hier werden bisweilen Abstraktionsprozesse höherer Ordnung auftreten, so wenn nach Behandlung beider evangelischer Sakramente der Begriff des Sakraments nach evangelischer Auffassung erarbeitet und in Beziehung zur katholischen Sakramentslehre gesetzt wird.

Am Schlusse werden alle Teile des Katechismus zu einander in Beziehung gesetzt und der Katechismus als Bekenntnisschrift gewürdigt. Vielleicht wäre hier auch der Ort, auf die andern Religionen, auf die Vorbereitung des Christentums in Heiden- und Judentum einzugehn. Dabei kann auch auf das moderne Heidentum, auf die materialistische Weltanschauung, eingegangen werden. Ihre Haltlosigkeit wäre nachzuweisen und im Gegensatz dazu die ewige Gültigkeit der christlichen Gedanken zu begründen. Dadurch würde man die Kinder vorbereiten für die Zeit der Zweifel, in die sie später vielleicht geraten, man würde sie im voraus schützen gegen das Gift religionsloser Spötter. Ausklingen könnte der ganze Katechismusunterricht in den Spruch: „Sei getreu bis in den Tod . . .", das danach gedichtete Lied: „Sei Gott getreu!" und den Hinweis auf die Konfirmation.

So können wir denn von einer Eingliederung und von einer Angliederung des Katechismusunterichts reden. Er geht organisch aus dem Stamm des biblischen Geschichtsunterrichts hervor. In den unteren Stufen beschränkt sich die Abstraktion auf kurze kernige Bibelsprüche, Liederverse, Katechismussätze, Sprichwörter, ohne daß den Schülern der Katechismus zu Gesicht kommt. Erst in

der Geschichte Moses hören sie von den zehn Geboten als solchen, und erst nachdem die Stücke jedes einzelne an besondern Geschichten entwickelt worden sind, und nachdem im Anschluß an eine besonders dazu geeignete Geschichte die Stücke zu einem Ganzen verbunden worden sind und das Gebot im Zusammenhang aller seiner Beziehungen behandelt worden ist (vgl. Band 4 und 5 unseres Werks), kann am Schlusse des Jahres, etwa im 4. Schuljahr, eine Zusammenfassung der Gebote erfolgen, sodaß die Reihenfolge eingeprägt wird, also das ganze erste Hauptstück als solches behandelt wird. Eine stete immanente Wiederholung der zehn Gebote würde dann im 5. Schuljahr im Anschluß ans Leben Jesu unter dem Gesichtspunkt auftreten: „Wie hat Jesus Gottes Willen erfüllt?" Dazu bietet z. B. die Arbeit Bangs „die christozentrische Behandlung des 1. Hauptstücks" (Leipzig Wunderlich 1897) trotz ihrer weitschichtigen Anlage für die Oberstufe geeignetes Material. So entstehen etwa vom 3. Schuljahr ab gesonderte, ordnende Katechismusstunden am Schlusse größerer Abschnitte der biblischen Geschichte, sodaß die einzelnen Teile des Lutherschen Katechismus nach und nach zum Abschluß gebracht werden. So würde der erste Artikel in kindlicher Form schon im 3. Schuljahr, abschließend im 6. im Anschluß an den Rückblick aufs alte Testament und an die Gottesvorstellungen der Propheten zu behandeln sein und eine letzte Ergänzung durch tiefere Auffassung der Lehre Jesu im 7. Schuljahr erfahren. Die einzelnen Teile des 2. Artikels können ebenso schon im 5. Schuljahr auftreten, einen Abschluß findet er aber erst im Anschluß ans pragmatische Lebensbild Jesu im 7. Schuljahr, ebenso kann der 3. Artikel in seinen Grundzügen im 7. Schuljahr an die Geschichten der Urgemeinde angeschlossen und durch das Material der Apostelgeschichte erweitert werden. Im 7. Schuljahr im Leben Jesu wird auch das Vaterunser samt Luthers Erklärungen besprochen, zum Memorieren derselben wie auch der folgenden Hauptstücke sollte die Schule meines Erachtens nicht gezwungen werden. Sie bedeuten eine Überbürdung des Gedächtnisses. Das Hauptstück von der Taufe schließt sich an die Apostelzeit an, das vom heiligen Abendmahl an den Kampf Luthers mit Zwingli im 8. Schuljahr. Die Einsetzungsworte der Sakramente sind im 7. Schuljahr schon einzuprägen. Im 8. Schuljahr findet dann im Anschluß an die Reformationszeit eine abschließende Behandlung des ganzen Katechismus an.

Das wäre die Ein- und Angliederung des Katechismusstoffs, wie sie unser Lehrplan bedingen würde. Über die Verwendung des Katechismus Luthers auch beim abschließenden System des Religionsunterrichts der höheren Schulen (Glaubens- und Sittenlehre) vgl. Thränsdorf 21. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik „Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre."

Schlußwort.

Wir stehen am Schlusse unserer Darlegungen und glauben im vorstehenden nachgewiesen zu haben, daß die Lehrpläne des Religionsunterrichts der Volksschule in verschiedener Hinsicht einer Reform bedürfen. — Auf den Lehrplan für höhere Schulen sind wir bloß anhangsweise eingegangen, soweit es die grundsätzliche Erörterung mit sich brachte, und soweit die Darlegungen in der besonderen Schrift über „den Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen" einer Änderung bedurften.

Die Reformvorschläge seien kurz folgendermaßen zusammengefaßt:

1. Der Religionsunterricht in den 8 Jahren der Volksschulzeit genügt nicht zur festen Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums. Es möge daher eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge gefaßt werden.

2. Die Lehrpläne der Praxis mögen auch bei einfachen Verhältnissen (Schulen mit 1—4 Klassen) durch die bisher ganz übersehenen oder doch nicht genügend berücksichtgiten wertvollen Stoffe aus der Religionsgeschichte (Propheten, Geschichte Jesu, Apostel- und Kirchengeschichte), soweit möglich, ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung betreffs des Werts der einzelnen Stoffe unterzogen werden.

3. Die „konzentrischen Kreise" mögen als Hauptprinzip für die Lehrplanordnung abgeschafft und ein zweimaliges Durchlaufen der Stoffe

a. **auf der kindlich-naiven Stufe,**
b. **auf der historisch-überlegenden Stufe**

als Hauptprinzip der Lehrplanordnung zu Grunde gelegt werden. Dabei mögen insbesondere bei der zweiten Be-

handlung die Unterrichtsstoffe nach dem historisch-genetischen Gange geordnet werden.

4. Der Lehrplan möge durch Eingliederung und Angliederung des lehrhaften und des erbaulichen Stoffs sich zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten.

Meine eigene Lehrplanaufstellung betrachte ich durchaus nicht als vollkommen abgeschlossen, bin aber der Überzeugung, daß sie geeignet ist, sowohl die Mängel der konzentrischen wie der kulturhistorisch-parallelen Anordnung zu beseitigen. Aus den ganzen Darlegungen dürfte sich ergeben, daß ich erst nach langem innerlichen Kampfe zu der Überzeugung gekommen bin, daß die Lehrplangestaltung, wie sie mein verehrter Lehrer, Herr Professor Rein, als ideale auf Grund der kulturhistorischen Stufen für die Volksschule fordert, in der Wirklichkeit der allgemeinen Volksschule nicht ganz durchzuführen ist. Das vorliegende Werk ist in einzelnen Teilen schon vor drei Jahren fertiggestellt, aber immer aufs neue durchgearbeitet und tiefer begründet worden.

Zum Schlusse sei die Überzeugung ausgesprochen, daß eine auf der Grundlage der religionsgeschichtlichen Forschungen der Neuzeit ruhende religiöse Überzeugung im Bund mit Herbartischer Pädagogik berufen ist, die pädagogische Welt zu erobern und den Religionsunterricht zu einem charakterbildenden zu machen.

Druck von Brückner & Niemann in Leipzig.

Pädagogischer Verlag Ernst Wunderlich in Leipzig.

Das Gesamtwerk umfasst folgende Teile:

1. **Dr. A. Reukauf,** Didaktik des ev. Religionsunterrichts in der Volksschule. 11 Bgn. Preis Mk. 1.60, gut geb. Mk. 2.—.
2. **W. Bittorf,** Methodik des ev. Religionsunterrichts in der Volksschule.
3. a) **J. Hofmann,** Geschichten a. d. Leben Jesu, bearb. für 1. u. 2. Schuljahr
   b) **W. Bittorf,** Patriarchengeschichten „ „ 2.(bez.)3. „
   Zus. 11 Bgn. Preis Mk 2.—, gut geb. Mk. 2.40.
4. **G. Bauer,** Urzeit, Moses- u. Richtergeschichten „ „ 3. „ 4. „
5. **G. Gille,** Königsgeschichten „ „ 4. „ 3. „
6. **G. Döll,** Leben Jesu „ „ 5. „ 4. „
7. **E. Heyn,** Geschichte Israels „ „ 6. „ 7. „
8. **E. Heyn,** Geschichte Jesu „ „ 7. „ 8. „
   22 Bgn. Preis Mk. 4.—, geb. Mk. 4.60.
9. **H. Winzer,** Apostelgeschichte „ „ 8.
10. **E. Heyn,** a) Kirchengeschichte
    b) Abschliessender Katechismusunterricht „ „ 8.

Zunächst erscheint Teil 1, 3, 8. Jeder Teil ist einzeln käuflich.

Der Preis für den Bogen ist auf 20 Pf. festgesetzt.

Allgemeine Pädagogik.

Ament, Wilh., **Die Entwicklung von Denken und Sprechen beim Kinde.** Mit Kurven und Zeichnungen. 13 Bgn. Mk. 2.40, geb. Mk. 2.80.

Kovistra-Müller, Sittliche Erziehung. Aus dem Holländischen. 7 Bgn. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Lüer, A., Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Socialreform. 20 Bgn. Mk. 3.—, geb. Mk. 3.60.

Pätzold, W., Zur Schulverfassung. 6 Bgn. Mk. 1.20, geb. Mk. 1.60.

Ricek, L. G., Nationaler Unterricht. 4 Bgn. Mk. —.80.

Sully, James, Prof. Dr., **Untersuchungen über die Kindheit.** Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Übersetzt von Dr. J. Stimpfl. Mit 121 Abbild. im Text. 24. Bgn. Mk. 4.—, fein geb. M. 4.80.

— **Handbuch der Psychologie für Lehrer.** Eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie für Lehrer und Studierende. Nach der 4. Aufl. übersetzt von Dr. J. Stimpfl. 29 Bgn. Mk. 4.—, fein geb. Mk. 4.80.

Tracy, Frederick, Prof. Dr. **Psychologie der Kindheit.** Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer. Nach der 4. Aufl. übersetzt von Dr. J. Stimpfl. Mit 28 Abbild. im Text. 11 Bgn. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.—

Hoffmann, S., Psychologisches Lesebuch mit Rücksicht auf die pädagogische Anwendung. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

— **Ethisches Lesebuch.** Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Hanschmann, Br., Pädagogische Strömungen an der Wende des Jahrhunderts. 60 Pf.

Laacke, K., Das Besoldungswesen der Lehrer im Deutschen Reiche u. d. neue Besoldungsgesetz in Preussen. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.40.

— **Ausführungsbestimmungen, Ausführungsanweisung nebst Gesetzen und Haushaltungsanschlagsplänen.** Mk. 1.40.

— **Neuregelung d. Besoldungsverhältnisse in Deutschland.** Mk. 280, geb. Mk. 3. 40.

Pfeifer, Mehr Aufsicht, mehr Sitte. Weckrufe. 50 Pf.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes.

Pädagogischer Verlag Ernst Wunderlich in Leipzig.

Deutsche Sprache.

Freytag, E. R., Geogr. u. geschichtl. Sprichwörter u. geflügelte Worte Sachsens. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Härtig, R., Die Phonetik u. d. Volksschullehrer. Mk. 1.20, geb. Mk. 1.60.

Bock, Otto, Deutsche Sprachlehre. 8 Bgn. 80 Pf., geb. Mk. 1.—.

Hermann, Paul Th., Deutsche Aufsätze I. (220.) Für d. oberen Klassen der Volksschule u. f. Mittelschulen. 2. Aufl. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

— **Deutsche Aufsätze II.** Für Mittel- u. Unterstufe. (600 Aufsätze.) 17 Bgn. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

— **Diktatstoffe I.** Zur Einübung und Befestigung der **deutschen Rechtschreibung.** 3. Aufl. 550 Diktate. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

— **Diktatstoffe II.** Zur Einübung und Befestigung der **deutschen Satzlehre.** 2. Aufl. 10 Bgn. Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—.

Lüttge, Ernst, Der stilistische Anschauungsunterricht. Anleitung zu einer planmässigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. (48 Lektionen.) Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—

— **Beiträge zum deutschen Sprachunterricht.** Mk. 1.60, geb. Mk. 2.—

Rudolph, Gust., Der Deutschunterricht in ausgef. Lehrproben. 3 Teile (Teil I u. II 2. Aufl.) je 12 Bogen à Mk. 2.—, geb. à Mk. 2.50.

Walther, G., Hundert deutsche Lesestücke für die Schule behandelt. Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40.

Geschichte.

Franke, Th., Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern. I. Teil: Urzeit und Mittelalter. II. Teil: Neuzeit. Teil I Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40. Teil II Mk. 4.80, geb. Mk. 5.40.

— **Prakt. Lehrbuch d. sächsischen Geschichte.** Mk. 2.—, geb. 2.40.

Naturgeschichte.

Barth, Fr., Handbuch des Obst- und Gartenbaues. Mit 45 Abbildungen im Text. 20 Bgn. Mk. 3.—, fein geb. Mk. 3.60.

Seyfert, R., Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. 3. Aufl. Mk. 3.—, geb. Mk. 3.60.

— **Menschenkunde und Gesundheitslehre.** 32 Lektionen. 2. Aufl. 12 Bgn. Mk. 2.—, geb. Mk. 2.50.

— **Anweisung zu planmässiger Naturbeobachtung.** 6 Bgn. 2. Aufl. Mk. 1.20. Beobachtungsaufgaben. 2 Bgn. I und II à 30 Pfg. Beobachtungshefte: Oberstufe 20 Pf., Unterstufe 12 Pf.

Twiehausen, Odo, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. **Ausgabe A.** 5 Teile, je ca. 19 Bgn. à Mk. 2.80, geb. Mk. 3.40. Teil III kostet Mk. 3.80, geb. Mk. 4.40. (Teil I, 6.—8. Aufl., II. 5. Aufl., III. 4. Aufl., IV. 3. Aufl., V. Mineralogie nebst einem Abriss der Chemie.) 2. Aufl. — Jeder Teil ist einzeln käuflich.

— **Ausgabe B. Für einfache Schulverhältnisse.** 2 Teile. Teil I: Mineralogie und Botanik. Teil II: Zoologie. Jeder Teil 2 Bgn., à Mk. 3.—, geb. à Mk. 3.60.

— **Kleine Pilzkunde.** Mk. 1.—, kart. Mk. 1.20.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes.

23975

Reukauf, A.

Grundlegung.

A17 '81

LC
370
.R4
v.1

DATE | ISSUED TO

23975

LC
370
.R4
v.1

Y0-CAL-361